

Schlömerkemper, Jörg

**"Schulprogramme und Evaluation" in Hessen. Werkstattbericht über die wissenschaftliche Begleitung eines Vorhabens des Hessischen Kultusministeriums. Teil 2: Materialien**

*Frankfurt am Main 2002, 263 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Schlömerkemper, Jörg: "Schulprogramme und Evaluation" in Hessen. Werkstattbericht über die wissenschaftliche Begleitung eines Vorhabens des Hessischen Kultusministeriums. Teil 2: Materialien. Frankfurt am Main 2002, 263 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-49155 - DOI: 10.25656/01:4915

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-49155>

<https://doi.org/10.25656/01:4915>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Johann Wolfgang Goethe-Universität  
Frankfurt a.M.

Institut für Pädagogik der Sekundarstufe

Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper

# **„Schulprogramme und Evaluation“ in Hessen**

**Werkstatt-Bericht  
über die wissenschaftliche Begleitung  
eines Vorhabens  
des Hessischen Kultusministeriums**

## **– Teil 2: Materialien –**

**Unter zeitweiliger Mitarbeit von  
Eva Pelkner  
Barbro Walker  
Ulrich Gefromm  
Leonie Szubries u.a.**

**Frankfurt am Main, Sommer 2002**



---

## Inhalt:

---

<b>1.Erläuterung zum Material-Teil</b>	<b>7</b>
<b>2.Der Fragebogen:</b>	<b>8</b>
<b>3.Merkmale der Erhebungsgruppe</b>	<b>25</b>
3.1 Rücklauf der Fragebögen	25
3.2 Rückmeldungen zum Fragebogen	26
3.3 Die Erhebungsgruppe (Daten zur Person etc. )	28
3.4 Kritik an der Untersuchung	32
3.4.1 Kritik an der Form	32
3.4.2 Kritik am Inhalt	32
<b>4.„Autonomie“ (Texte und Daten)</b>	<b>33</b>
4.1 Zum Begriff	33
4.1.1 Dimensionen	34
4.1.2 Perspektiven	37
4.1.3 Grenzen	40
4.1.4 Evaluation	42
4.1.5 Verschiedenes	42
4.2 Assoziationen	43
<b>5.„Schulprogramm“ (Texte und Daten)</b>	<b>46</b>
5.1 Zum Begriff	46
5.1.1 Vielfalt der Begriffe, Definitionen	46
5.1.2 Kontroverse Einschätzungen	54
5.2 Assoziationen zum Begriff Schulprogramm	57
5.3 Meinungen zu „Schulprogramm“	59
<b>6.„Evaluation“ (Texte und Daten)</b>	<b>62</b>
6.1 Zum Begriff	62
6.1.1 Vielfalt der Begriffe, Definitionen	62
6.1.2 Kontroverse Einschätzungen (in Bezug auf Schule bzw. das Vorhaben SuE)	65
6.2 Assoziationen	67
6.3 „Evaluation“ im Vergleich mit „Autonomie“ und „Schulprogramm“	69
6.4 Meinungen	71
6.5 Argumente gegen Evaluation schulischer Arbeit	74
6.6 Wer soll die Evaluation schulischer Arbeit durchführen?	74
6.7 Fortbildung zum Themenkomplex Evaluation	75
6.8 Fazit / Zusammenfassung	75
<b>7.Ausgangssituationen (Texte und Daten)</b>	<b>76</b>
7.1 Aktuelle „Themen und Probleme“	76
7.2 Die Bedeutung der Schulprogramm-Arbeit im Schulalltag	78
<b>8.Systemtheoretische Analysen</b>	<b>79</b>
8.1 Systemtheoretische Fragestellungen	79
8.2 Dimensionen / Merkmale systemischer Prozesse	81
8.3 Analysen / Beispiele	83
8.3.1 Albert Schweitzer Schule, Hofgeismar	84
8.3.2 Georg-Christoph-Lichtenberg-Schule, Kassel	86

8.3.3 Schillerschule, Frankfurt-Sachsenhausen	88
8.3.4 Philippinum, Weilburg	90
8.3.5 Martin-Luther-Schule, Marburg	92
8.3.6 Weidigschule, Butzbach	94
8.3.7 Ludwig-Georgs-Gymnasium, Darmstadt	95
8.3.8 Albert-Einstein-Schule, Schwalbach	98
8.4 Bilanz / Zusammenfassung (System-Analyse)	99
<b>9.IGS Kelsterbach: Die Arbeit am Schulprogramm</b>	<b>101</b>
9.1 Daten der Schule	101
9.2 Die IGS Kelsterbach: eine Pilotschule im Projekt „Schulprogramme und Evaluation“ des hessischen Kultusministeriums	101
9.2.1 Die Einberufung der „Steuerungsgruppe Schulprogramm“	101
9.2.2 Die „Steuerungsgruppe“	102
9.2.3 Die „Steuerungsgruppe“ konstituiert sich	102
9.2.4 Erste Arbeitsschritte und daraus resultierende Konflikte	103
9.2.5 Die Rolle des Schulleiters	104
9.3 Konkrete Vorgehensweise / Bestandsaufnahme	104
9.3.1 Erste Themenauswahl	104
9.3.2 Eine Bestandsaufnahme innerhalb der Arbeitsgruppe	106
9.3.3 Von der Fragebogen-Aktion zur einfachen Bestandsaufnahme	107
9.3.4 Elternarbeit	111
9.3.5 Ergebnisse der Bestandsaufnahmen	112
9.4 Die intensive Arbeitsphase	113
9.4.1 Leitgedanken des Schulprogramms	113
9.4.2 Interne Konflikte	114
9.5 Annäherung an die Zielvorstellungen	115
9.5.1 Fragestellungen	115
9.5.2 Konkrete Elemente des Schulprogramms	115
9.5.3 Blick in die Zukunft	117
9.6 Fazit	117
9.6.1 Die Arbeitsgruppe Schulprogramm	118
9.6.2 Persönlicher Eindruck	118
<b>10.Martin-Buber-Schule (IGS) in Groß-Gerau: Veränderung der Konferenzkultur durch langfristige Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit</b>	<b>119</b>
10.1 Vorbemerkung	119
10.2 Geschichtlicher Rückblick	121
10.3 Veränderungen nach dem Regierungswechsel 1987	123
10.3.1 Klausur der Schulleitung Ende 1988	123
10.3.2 Jahrgangsteams und Lehrerfortbildung	125
10.3.3 Gemeinsame Konzeptdiskussion	126
10.3.4 Unterbrechung durch „Personallenkung“	131
10.4 Der Regierungswechsel 1991	131
10.5 Schulentwicklung in der Kreisstadt GG	132
10.6 Die Arbeit der Konzeptgruppe	133
10.6.1 Der Antrag auf Ganztagsangebot	133
10.6.2 Arbeitsplan der Konzeptgruppe	134
10.6.3 Veränderung der Rolle der Mitglieder der Konzeptgruppe	135
10.6.4 Verabschiedung des Schulkonzeptes 1995	136
10.6.5 Auflösung der Carl-von-Ossietzky-Schule	136
10.6.6 Reaktionen/Verhalten der Schulaufsicht	137
10.7 Lehrerfortbildung, schulintern und überregional	137

10.8 Schulprogramm-Entwicklung an der Martin-Buber-Schule	138
10.8.1 Vorbereitung der Entscheidung zur Schulprogrammarbeit	138
10.8.2 Aufnahme der Arbeit der Schulprogrammgruppe	139
10.9 Gesamtkonferenz November 1998	144
10.9.1 Vorbereitung der Gesamtkonferenz	145
10.9.2 Durchführung und Bewertung der Gesamtkonferenz	145
10.10 Die Arbeitsgruppen	147
10.11 Die Rolle des Schulleiters in diesem Prozess	148
10.12 Die Rolle als Mitglied der Schulleitung und Vorsitzender der Schulprogrammgruppe	150
10.13 Schlussbewertung	150
<b>11.IGS Kelsterbach: „Verbindlichkeit“ – Eine Studie über Ziele und Wirklichkeit eines pädagogischen Konzepts</b>	<b>151</b>
11.1 Fragestellung der Studie	151
11.2 Methoden der Studie	152
11.2.1 Die Befragung von Lehrerinnen und Lehrern	152
11.2.2 Die Befragung der Schülerinnen und Schüler	153
11.3 „Verbindlichkeit“ im allgemeinen Sprachgebrauch	154
11.3.1 Lexikalische Definitionen	154
11.3.2 Ein akademisch-pädagogischer Diskurs	156
11.4 „Verbindlichkeit“ im Schulprogramm der IGS	157
11.5 Erwartungen der LehrerInnen zu „Verbindlichkeit“	162
11.5.1 Allgemeine Umschreibungen der „Verbindlichkeit“	162
11.5.2 Inhalte von „Verbindlichkeit“	162
11.5.3 „Verbindlichkeit“ bei Schülerinnen und Schülern	163
11.5.4 „Verbindlichkeit“ bei Kolleginnen und Kollegen	164
11.5.5 „Verbindlichkeit“ zwischen Lehrern und Eltern	165
11.5.6 „Verbindlichkeit“ bei der Schulleitung	165
11.5.7 „Verbindlichkeit“ bei Eltern	165
11.5.8 „Verbindlichkeit“: Alle setzen sich ein	165
11.6 Zur Situation der „Verbindlichkeit“	165
11.6.1 SchülerInnen (negativ)	166
11.6.2 KollegInnen	167
11.6.3 Die Schulleitung	168
11.6.4 Eltern	169
11.7 Die Arbeitsgruppen-Angebote außerhalb des Unterrichts	170
11.7.1 Das AG-Angebot und Teilnahme im Schuljahr 2000/01	170
11.7.2 Gründe für die Nicht-Wahl einer AG	171
11.7.3 Gründe für die Wahl und Attraktivität der AGs	172
11.7.4 Gründe für den Abbruch der Teilnahme	172
11.7.5 Lehrer oder Honorarkräfte als Leiter?	176
11.7.6 AGs und Zensuren?	177
11.8 Bilanz und Diskussion	177
11.8.1 Zusammenfassung / Strukturierung	178
11.8.2 Die Folgen mangelnder „Verbindlichkeit“	179
11.8.3 Die Ursachen mangelnder „Verbindlichkeit“	179
11.8.4 Die persönliche Bedeutung von Verbindlichkeit und Folgen mangelnder Verbindlichkeit	181
11.8.5 Eine zusammenfassende Deutung von „Verbindlichkeit“	182
11.8.6 Folgerungen und Vorschläge	184
11.8.7 Probleme bei der Arbeit an Verbindlichkeit	187
11.8.8 Schluss	188

<b>12.Begriffe der Themenfelder „Autonomie“, „Schulprogramm“ und „Evaluation“ (Glossar)</b>	<b>189</b>
<b>13.Aspekte der Schulprofilbildung</b>	<b>212</b>
13.1 Aktionsfelder (Wer und Wo?)	212
13.2 Pädagogische Ansatzpunkte/Aktivitäten (Was auf welche Weise?)	213
13.3 Bedeutungen/Intentionen (Warum?)	214
13.4 Organisationsformen der Schulprofilbildung bzw. -entwicklungsarbeit	215
<b>14.Ansatzpunkte (Bereiche und Themen) der Schulprogramm-Arbeit</b>	<b>215</b>
14.1 Bereiche der Entwicklungsarbeit	216
14.1.1 Maßnahmen / Lernorte innerhalb der Schule	216
14.1.2 Zusammenarbeit mit anderen Schulen bzw. Schulzweigen	217
14.1.3 Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen	217
14.1.4 Betreuung / Sozialarbeit	219
14.1.5 Eltern	221
14.1.6 Europa / Internationalität	221
14.1.7 Kooperation und Kommunikationskultur	222
14.2 Pädagogisch-inhaltliche Ansatzpunkte	224
14.2.1 Integration	224
14.2.2 Kommunikative, soziale Kompetenz	225
14.2.3 Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung (IKG)	225
14.2.4 Berufswahlhilfe	226
14.2.5 Lernorganisation, Arbeitsmethoden	226
14.2.6 Öffnung der Schule	227
14.2.7 Projektarbeit	228
14.2.8 Fachübergreifende Arbeit	228
14.2.9 Sprachtraining	228
14.2.10 Fremdsprachen	229
14.2.11 Mathematik	229
14.2.12 Musik, Kunst, Theater	229
14.2.13 Naturwissenschaften	230
14.2.14 Ökologie	230
14.2.15 Sport	231
14.2.16 Gesundheitserziehung	232
<b>15.Publikationen zu Schulentwicklung, Schulprogramm, Evaluation</b>	<b>233</b>

## **1. Erläuterung zum Material-Teil**

Dieser Teil 2 (Materialien) des Berichts zur wissenschaftlichen Begleitung des Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ enthält Texte und Daten, die zur näheren Interpretation und Diskussion des „Hauptberichts (Teil 1)“ hilfreich oder gar erforderlich sein können. Der Hauptbericht sollte jedoch auch ohne diesen Materialien-Teil lesbar und verständlich sein – um ihn lesbar(er) zu halten, wurde dort auf alles verzichtet, was der Sache nach den meisten Leserinnen und Lesern (inzwischen) bekannt sein dürfte, bzw. was in den Interpretationen der Daten ohnehin der Sache nach dargestellt werden musste.

Auf das Vorwort in Teil 1 sei jedoch ausdrücklich verwiesen. Ohne den Teil 1 dürften die hier vorliegenden Materialien kaum verständlich sein!



## 2. Der Fragebogen:



# Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Fachbereich Erziehungswissenschaften**

**Wissenschaftliche Begleitung des Vorhabens „Schulprogramme und Evaluation“**

**Leitung: Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper**

**Mitarbeiterinnen: Ulrich Gefromm, Eva Pelkner, Leonie Szubries, Barbro Walker<sup>\*)</sup>**

---

### Autonomie, Schulprogramm und Evaluation

---

Sehr geehrte Damen und Herren!

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Sollen die Schulen mehr „Autonomie“ erhalten, und wie könnte diese konkret aussehen? Diese Frage wird in der Bildungspolitik und in den Schulen seit einiger Zeit diskutiert. Die Schulen sollen ihr eigenes Schulprogramm entwickeln und ihre Arbeit evaluieren.

Mit diesem Ansatz werden Hoffnungen, aber auch Bedenken verbunden. Viele Betroffene wissen zur Zeit nicht so recht, wie diese Arbeit konkret aussehen wird und was auf sie zukommt. Werden am Ende die erhofften Vorteile oder die befürchteten Nachteile überwiegen?

Unsere Projektgruppe möchte zunächst mit dem vorliegenden Fragebogen untersuchen, wie dieses Vorhaben von den Betroffenen aufgenommen wird. Wir bitten Sie, zu drei Aspekten Ihre persönliche Meinung zu äußern: Was verstehen Sie unter „Autonomie“? Was ist nach Ihrer Auffassung ein „Schulprogramm“? Und welche Erwartungen verbinden Sie mit „Evaluation“?

Wie die Arbeit in den Schulen konkret verläuft, soll mit einem weiteren Fragebogen erkundet werden. Die Ergebnisse werden auf die weitere Diskussion um das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ Einfluß nehmen, und ihre Meinung ist daher sehr wichtig!

Die Befragung ist anonym. Ihre persönlichen Daten werden ausschließlich innerhalb des Projektes an der Universität ausgewertet und niemand anderem zugänglich sein. Wir werden die Ergebnisse so darstellen, daß keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder einzelne Schulen möglich sind.

Bitte bearbeiten Sie die Fragen so spontan und zügig wie möglich in der vorliegenden Reihenfolge. Es geht immer um Ihre ganz persönliche Einschätzung, es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Erläuterungen, Hinweise und Kommentare sind ausdrücklich erwünscht und werden sorgfältig ausgewertet.

Bitte geben Sie uns den Fragebogen auf jeden Fall zurück, auch wenn Sie ihn nur teilweise ausfüllen konnten.

Wir danken Ihnen für Ihre Mitarbeit!

---

<sup>\*)</sup> dienstlich: Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M.

Fb 04, BE III, Postfach 11 1932, 60054 Frankfurt am Main, Tel.: 069 / 798-2 30 24 (Mail-Box); Fax: -2 80 33

E-Mail: [schloermkemper@em.uni-frankfurt.de](mailto:schloermkemper@em.uni-frankfurt.de)

-2-

**Bitte benutzen Sie diese Seite für Kommentare, Erläuterungen, Hinweise etc.**

zu Seite / Frage:	Kommentar:

- 3 -

## 1. Allgemeine Fragen

Über „Schulprogramme und Evaluation“ wird in der Bildungspolitik und in den Schulen schon seit einiger Zeit diskutiert. Wir möchten im ersten Schritt der Befragung herausfinden, inwieweit dieses Vorhaben inzwischen bekannt ist und wie intensiv darüber gesprochen wird.

**Wann** haben Sie selbst zum ersten Mal von „Schulprogramme und Evaluation“ gehört?

*Bitte kreuzen Sie die eine Antwort an, die Ihnen am besten entspricht:*

- ☐ bisher noch gar nichts
- ☐ mit Beginn dieses Schuljahres
- <sup>3</sup> ☐ mit der Novellierung des Schulgesetzes (Mai '97)
- ☐ seit darüber in der Bildungspolitik diskutiert wird
- ☐ in meinem Studium
- <sup>6</sup> ☐ sonstiges: .....

**Wie** haben Sie etwas über das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ erfahren?

*Bitte kreuzen Sie alle Antworten an, die für Sie zutreffen:*

- ☐ aus dem Amtsblatt
- ☐ aus Broschüren des Hessischen Kultusministeriums
- <sup>9</sup> ☐ in Konferenzen und Arbeitsgruppen innerhalb der Schule
- ☐ in Gesprächen mit Kollegen
- ☐ in der Fortbildung
- <sup>12</sup> ☐ aus der Tagespresse und den Medien
- ☐ aus der Fachliteratur
- ☐ sonstiges: .....

**Wie gut** fühlen Sie sich insgesamt über das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ informiert?

*Bitte kreuzen Sie eine Antwort an:*

- <sup>15</sup> ☐ sehr gut informiert
- ☐ gut informiert
- ☐ weniger gut informiert
- <sup>18</sup> ☐ gar nicht informiert

-----

Zu Beginn bitten wir Sie um einige persönliche Einschätzungen: Wie wichtig ist es Ihnen persönlich, daß die folgenden **Themen** bzw. **Probleme** an der Schule bearbeitet werden?

*Bitte kreuzen Sie jeweils eine der Ziffern von 0 bis 4 an;*

*0 soll bedeuten, daß dies überhaupt nicht wichtig ist*

*4 soll bedeuten, daß dies sehr (ohne Einschränkung) wichtig ist,*

*die Ziffern zwischen 0 und 4 sollen graduelle Abstufungen ausdrücken.*

- 4 -

1) die Arbeitslosigkeit von Jugendlichen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
2) die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
3) die Klärung des pädagogischen Konzepts der Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	21
4) Drogen in der Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
5) Die Mitarbeit von Eltern in der Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
6) fachübergreifendes Lernen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	24
7) das Konsumverhalten der Schülerinnen und Schüler	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
8) die pädagogische Tradition der Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
9) Schulsozialarbeit	0 – 1 – 2 – 3 – 4	27
10) die Klärung der Schulprofils	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
11) Gewalt an der Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
12) die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten	0 – 1 – 2 – 3 – 4	30
13) interkulturelles Lernen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
14) Gleichberechtigung der Geschlechter	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
15) das Klima im Kollegium	0 – 1 – 2 – 3 – 4	33
16) die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
17) die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
18) der Umgang mit den modernen Medien	0 – 1 – 2 – 3 – 4	36
19) die Öffnung der Schule zu ihrem Umfeld (z. B. Stadtviertel, Betriebe)	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
20) der Unterricht in meinem Fach	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
21) aktuelle politische Fragen als zusätzliches Thema im Unterricht	0 – 1 – 2 – 3 – 4	39
22) der Projektunterricht	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
23) die Entwicklung eines Schulprogramms	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
24) Umwelterziehung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	42
25) Soziales Lernen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
26) das Lernen des Lernens (Lerntechniken usw.)	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
27) Disziplinprobleme	0 – 1 – 2 – 3 – 4	45
28) Sonstiges: .....		[0/1]

[1/46]

## 2. Zu den Begriffen „Autonomie“ bzw. „erweiterte Selbständigkeit“

In der Diskussion über „Schulprogramme und Evaluation“ wird häufig von „Autonomie“ im Sinne einer erweiterten Selbständigkeit der Einzelschule gesprochen. In welchem Maß verbinden Sie „Autonomie“ und „Selbständigkeit“ mit den folgenden Begriffen?

Bitte kreuzen Sie eine der Ziffern von 0 bis 4 an:

0 = das verbinde ich überhaupt nicht mit „Autonomie“ / „Selbständigkeit“,

4 = das verbinde ich sehr stark (ohne Einschränkung) mit „Autonomie“ / „Selbständigkeit“.

Wenn Sie unentschieden sind, kreuzen Sie bitte jene Ziffer an, die Ihrem Empfinden am besten entspricht.

Konsens	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Klarheit	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Fortschritt	0 – 1 – 2 – 3 – 4	3
Vielfalt	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Kraft	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Chaos	0 – 1 – 2 – 3 – 4	6
Kooperation	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Befreiung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Gestaltung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	9
Herausforderung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Konflikt	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Spiel	0 – 1 – 2 – 3 – 4	12
Sorgen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

Wettbewerb	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Hindernis	0 – 1 – 2 – 3 – 4	15
Kontrolle	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Isolation	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Leistung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	18
Verantwortung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Macht	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Gleichheit	0 – 1 – 2 – 3 – 4	21
Hilfe	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Qualität	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Last	0 – 1 – 2 – 3 – 4	24
Hoffnung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Andere: .....	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

- 5 -

Die Begriffe „Autonomie“ und „Selbständigkeit“ können auf verschiedene **Bereiche** der Schule bezogen werden. Inwieweit sollte eine Schule in den folgenden Bereichen selbständig entscheiden können?

Bitte kreuzen Sie eine der Ziffern von 0 bis 4 an:

0 = darüber sollte eine Schule überhaupt nicht selbst entscheiden,

4 = darüber sollte eine Schule vollkommen selbst entscheiden.

über das pädagogische Konzept der Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	27
über die Organisation der Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
über Personalfragen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
über die Verwendung der Finanzen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	30
über die Beurteilung ihrer pädagogischen Praxis	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
sonstiges: .....	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

Über „Autonomie“ und „Selbständigkeit“ gibt es viele unterschiedliche **Meinungen**. – Bitte geben Sie an, in welchem Maße die folgenden Aussagen Ihrer persönlichen Meinung nach zutreffen:

Bitte kreuzen Sie eine der Ziffern von 0 bis 4 an:

0 = das trifft überhaupt nicht zu;

4 = das trifft sehr stark (ohne Einschränkung) zu.

1) Es ist problematisch, den Begriff „Autonomie“ auf Schule anzuwenden.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	33
2) Wenn Schulen „autonom“ handeln dürfen, müssen sie sich einer externen Überprüfung stellen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
3) Die „Autonomie“ der Schulen soll Sparzwänge erträglicher machen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
4) Daß den Schulen mehr Entscheidungsrechte übertragen werden, ist Ausdruck konzeptioneller Ratlosigkeit der Politiker.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	36
5) Auch eine „autonome“ Schule muß gewährleisten, daß allen Schülerinnen und Schülern die Grundlagen der Allgemeinbildung vermittelt werden.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
6) Wenn Schulen Sponsoren suchen, besteht die Gefahr, daß sie von ihnen abhängig werden.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
7) Alle an Schule Beteiligten müssen einen Beitrag zur Verbesserung der Schule leisten.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	39
8) Wer in einer Schule pädagogisch arbeitet, ist für sein Tun selbst verantwortlich.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
9) Autonome Schulen werden stärker in einen Wettbewerb zueinander treten.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
10) Schulautonomie wird die bestehenden Unterschiede zwischen den Schulen verstärken.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	42
11) Schulautonomie verstärkt das soziale Gefälle zwischen den Schuleinzugsbereichen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
12) In einer „autonomen“ Schule sollen Schülerinnen und Schüler mehr Mitbestimmungsrechte haben.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
13) Ich halte das Konzept der erweiterten Selbständigkeit von Schulen für problematisch.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	45
14) Autonomie kann man nicht gesetzlich verordnen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
15) Mit der zunehmenden Selbständigkeit der Schule wird die Stellung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin gestärkt.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
16) Der Begriff „Schulautonomie“ ist Lehrerinnen und Lehrern geläufig.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	48
17) Eine Schule, die mehr als bisher selbständig entscheidet, muß die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
18) Mehr Wettbewerb unter den Schulen fördert die Qualität der pädagogischen Arbeit.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
19) Autonomie macht Mut zur Initiative.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	51

- 6 -

20) Autonomie führt zu unzumutbarer Mehrbelastung von Lehrerinnen und Lehrern.	0 – 1 – 2 – 3 – 4
21) Zu Nr.            möchte ich folgendes hinzufügen:  .....  .....	[0/1]

[2/53]

### 3. Zum Begriff „Schulprogramm“

In welchem Maße verbinden Sie „Schulprogramm“ mit den folgenden Begriffen?

Bitte kreuzen Sie eine der Ziffern von 0 bis 4 an:

0 = das verbinde ich überhaupt nicht mit „Schulprogramm“,

4 = das verbinde ich sehr stark (ohne Einschränkung) mit „Schulprogramm“.

Wenn Sie unentschieden sind, setzen Sie das Kreuz bitte so, daß es Ihrem überwiegenden Empfinden entspricht.

Konsens	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Klarheit	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Fortschritt	0 – 1 – 2 – 3 – 4	3
Vielfalt	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Kraft	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Chaos	0 – 1 – 2 – 3 – 4	6
Kooperation	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Befreiung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Gestaltung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	9
Herausforderung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Konflikt	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Spiel	0 – 1 – 2 – 3 – 4	12
Sorgen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Wettbewerb	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

Hindernis	0 – 1 – 2 – 3 – 4	15
Kontrolle	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Isolation	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Leistung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	18
Verantwortung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Macht	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Gleichheit	0 – 1 – 2 – 3 – 4	21
Hilfe	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Qualität	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Last	0 – 1 – 2 – 3 – 4	24
Hoffnung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Andere:		
.....	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

Zu welchen **Bereichen** sollte ein Schulprogramm Aussagen machen?

Bitte geben Sie an, in welchem Maße ein Schulprogramm etwas zu den folgenden Bereichen aussagen sollte:

0 = dazu sollte in einem Schulprogramm überhaupt nichts ausgesagt werden

4 = dazu sollte in einem Schulprogramm auf jeden Fall etwas ausgesagt werden

zu dem pädagogischen Konzept der Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	27
zur Organisation der Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
zu Personalfragen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
zur Verwendung der Finanzen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	30
zur Beurteilung ihrer pädagogischen Praxis	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
sonstiges:		
.....	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

An der Arbeit am Schulprogramm sind die Betroffenen in unterschiedlicher Weise beteiligt. In welchem Maß sollten die im folgenden genannten Gruppen bestimmenden Einfluß auf diese Arbeit haben?

0 = diese Personen sollten keinerlei Einfluß haben,

4 = diese Personen sollten größtmöglichen Einfluß haben.

- 7 -

1) die Schulleiterin bzw. der Schulleiter	0 – 1 – 2 – 3 – 4	33
2) die Pädagogische Leiterin bzw. der Pädagogische Leiter	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
3) die einzelne Lehrperson in ihrer Klasse bzw. ihrem Fachunterricht	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
4) die Elternschaft durch ihre VertreterInnen in den Gremien	0 – 1 – 2 – 3 – 4	36
5) andere interessierte Eltern	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
6) die Schülerinnen und Schüler der SV	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
7) andere interessierte Schülerinnen und Schüler	0 – 1 – 2 – 3 – 4	39
8) der Kultusminister	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
9) die Schulaufsicht	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
10) der Schulträger	0 – 1 – 2 – 3 – 4	42
11) die Erziehungswissenschaft / Forschung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
12) das HeLP	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
13) Unternehmensberatung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	45
14) Wirtschaftsunternehmen im Umfeld der Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
15) sonstige: .....	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

[3/47]

Über „Schulprogramme“ gibt es viele verschiedene **Meinungen**. Bitte geben Sie an, in welchem Maße die folgenden Aussagen Ihrer persönlichen Meinung nach zutreffen:

0 = das trifft überhaupt nicht zu,

4 = das trifft sehr stark (ohne Einschränkung) zu.

1) Die Arbeit am Schulprogramm ist Zeitverschwendung.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
2) Schulprogramme ermöglichen es den Eltern, die beste Schule für ihr Kind auszuwählen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
3) Durch die Mitarbeit am Schulprogramm können Eltern auf die Gestaltung der Schule einwirken.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	3
4) Wenn man zur Arbeit am Schulprogramm gezwungen wird, weckt das Widerstand.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
5) Die Vergleichbarkeit der Schulen muß durch gesetzliche Vorgaben gesichert bleiben.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
6) Ein Schulprogramm hat für die tägliche Arbeit des Lehrers bzw. der Lehrerin keine Bedeutung.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	6
7) Die Arbeit am Schulprogramm muß gut organisiert werden, bevor man beginnt.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
8) Ein sorgfältig ausgearbeitetes Schulprogramm erhöht die Anerkennung einer Schule in der Öffentlichkeit.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
9) Mit einem Schulprogramm wollen ehrgeizige Schulen zeigen, daß sie anspruchsvolle Arbeit machen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	9
10) Die Festlegung eines Schulprogramms führt zu pädagogischer und organisatorischer Erstarrung.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
11) Die Erarbeitung eines Schulprogramms erhöht das Gemeinschaftsgefühl der daran Beteiligten.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
12) Ein Schulprogramm führt dazu, daß alle Beteiligten sich stärker mit 'ihrer' Schule identifizieren.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	12
13) Das Schulprogramm wird im wesentlichen aus Leerformeln bestehen, an die sich im täglichen Schulalltag keiner hält.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
14) Es ist gut, daß staatliche Schulen ihr pädagogisches Leitbild überdenken sollen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
15) Auf der Grundlage eines Schulprogramms kann die tägliche Arbeit in der Schule effektiver werden.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	15
16) Es ist gut, daß Schulen in einem Schulprogramm ihr pädagogisches Konzept der Öffentlichkeit bekannt machen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
17) Schulprogramme sind Werbebroschüren, mit denen Schulen um neue 'Kunden' (= Eltern, SchülerInnen) werben.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
18) Ein wichtiger Bestandteil des Schulprogramms ist die Beschreibung der aktuellen Situation der Schule.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	18

- 8 -

19) Ein Schulprogramm darf nicht statisch sein, sondern muß veränderbar bleiben.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
20) Ein Schulprogramm sollte die Ziele der Entwicklung so klar beschreiben, daß sie eindeutig überprüft werden können.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
21) Der Begriff „Schulprogramm“ ist Lehrerinnen und Lehrern geläufig.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	21
22) Wenn eine Schule ein „Schulprogramm“ festlegt, dann wird sich die pädagogische Arbeit verbessern.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
23) Zur Arbeit am Schulprogramm sollen alle Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet werden.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
24) Wenn ich die Mitarbeit am Schulprogramm zusätzlich leisten müßte, wäre ich überfordert.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	24
25) Die Arbeit an den Schulprogrammen wird Schule und Bildungspolitik stärker ins öffentliche Bewußtsein bringen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
26) Zu Nr. ....möchte ich noch folgendes hinzufügen:		
.....		
.....		

[0/1]

[4/26]

#### 4. Zum Begriff „Evaluation“

In welchem Maß verbinden Sie „Evaluation“ mit den folgenden Begriffen? Bitte kreuzen Sie eine der Ziffern von 0 bis 4 an:

0 = das verbinde ich überhaupt nicht mit „Evaluation“,

4 = das verbinde ich sehr stark (ohne Einschränkung) mit „Evaluation“.

Wenn Sie unentschieden sind, dann machen Sie das Kreuz bitte so, daß es Ihrem überwiegenden Empfinden entspricht.

Konsens	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Klarheit	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Fortschritt	0 – 1 – 2 – 3 – 4	3
Vielfalt	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Kraft	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Chaos	0 – 1 – 2 – 3 – 4	6
Kooperation	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Befreiung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Gestaltung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	9
Herausforderung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Konflikt	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Spiel	0 – 1 – 2 – 3 – 4	12
Sorgen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Wettbewerb	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

Hindernis	0 – 1 – 2 – 3 – 4	15
Kontrolle	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Isolation	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Leistung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	18
Verantwortung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Macht	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Gleichheit	0 – 1 – 2 – 3 – 4	21
Hilfe	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Qualität	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Last	0 – 1 – 2 – 3 – 4	24
Hoffnung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Andere:		
.....	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

„Evaluation“ kann sich auf verschiedene **Bereiche** beziehen. Bitte geben Sie an, in welchem Maß Ihrer Meinung nach Evaluation in den folgenden Bereichen sinnvoll ist.

0 = hier ist Evaluation überhaupt nicht sinnvoll,

4 = hier ist Evaluation sehr stark (ohne Einschränkung) sinnvoll.

im Hinblick auf das pädagogische Konzept einer Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	27
bei der Organisation der Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
bei Personalfragen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
bei der Verwendung der Finanzen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	30
für die Beurteilung der pädagogischen Praxis	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
sonstiges:.....	0 – 1 – 2 – 3 – 4	



- 9 -

Evaluation kann von verschiedenen **Personen(gruppen)** durchgeführt werden. Wer sollte Ihrer Meinung nach damit beauftragt oder betraut werden?

0 = diese Personen sollten überhaupt nicht mit Evaluation beauftragt werden

4 = diese Personen sollten auf jeden Fall mit Evaluation beauftragt werden

1) die Schulleiterin bzw. der Schulleiter	0 – 1 – 2 – 3 – 4	33
2) die Pädagogische Leiterin bzw. der Pädagogische Leiter	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
3) die einzelne Lehrperson in ihrer Klasse bzw. ihrem Fachunterricht	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
4) die Eltern	0 – 1 – 2 – 3 – 4	36
5) die Schülerinnen und Schüler	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
6) das Kultusministerium	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
7) die Schulaufsicht	0 – 1 – 2 – 3 – 4	39
8) der Schulträger	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
9) die Erziehungswissenschaft	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
10) das HeLP	0 – 1 – 2 – 3 – 4	42
11) Unternehmensberater	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
12) Wirtschaftsunternehmen im Umfeld der Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
13) sonstige: .....	0 – 1 – 2 – 3 – 4	45

[5/45]

Über „Evaluation“ gibt es viele **Meinungen**. – Bitte geben Sie an, in welchem Maße die folgenden Aussagen Ihrer persönlichen Meinung nach zutreffen:

0 = das trifft überhaupt nicht zu,

4 = das trifft sehr stark (ohne Einschränkung) zu.

1) „Evaluation“ ist in der Schule nicht sinnvoll.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
2) Mit Evaluation soll schulische Arbeit überprüft und beurteilt werden wie die Effektivität eines kommerziellen Betriebes.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
3) Schulische Arbeit kann nicht überprüft werden wie das Kosten-Nutzen-Verhältnis in einem kommerziellen Betrieb.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	3
4) Evaluation macht das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern transparent.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
5) Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich evaluieren lassen, können sie der Öffentlichkeit die Qualität ihrer Arbeit zeigen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
6) Das Ansehen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit wird sich bessern, wenn sich die Schulen einer Evaluation stellen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	6
7) Wenn die an Schule Beteiligten sich auf pädagogische Ziele geeinigt haben, muß auch überprüft werden können, ob sie erreicht wurden.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
8) Wenn man Schulunterricht als staatliche Dienstleistung in Anspruch nimmt, kann man verlangen, daß man Qualität bekommt.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
9) Die Öffentlichkeit und die SteuerzahlerInnen erwarten, daß in der Schule gute Arbeit geleistet wird.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	9
10) Eltern und Schüler haben ein Recht darauf, daß die Arbeit der Schule überprüft wird.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
11) Mit Evaluation sollen objektive Gütekriterien in die Schulen gebracht werden.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
12) Ich finde es gut, daß die Qualität einer Schule überprüft wird.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	12
13) Wenn Deutschland im internationalen Vergleich bestehen will, muß es seine Schulen einer Qualitätskontrolle unterziehen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
14) Wenn die Arbeit einer Schule regelmäßig überprüft wird, verbessert das ihre Qualität.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
15) Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Arbeit kritisch hinterfragen, brauchen keine Evaluation.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	15
16) Lehrerinnen und Lehrer brauchen sich nicht davor zu fürchten, ihre Arbeit überprüfen zu lassen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
17) Lehrerinnen und Lehrer sollen sich einer externen Evaluation stellen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
18) Lehrerinnen und Lehrer sollen sich einer internen Evaluation unterziehen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	18

- 10 -

19)	Lehrerinnen und Lehrer können ihre pädagogische Arbeit selbst beurteilen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
20)	Evaluation schränkt die pädagogische Freiheit von Lehrerinnen und Lehrern ein.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
21)	Evaluation führt zu Konkurrenz unter den Kolleginnen und Kollegen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	21
22)	Wenn eine Schule mit gutem Ergebnis evaluiert worden ist, kann sie sich in der Öffentlichkeit besser darstellen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
23)	Evaluation wird das Betriebsklima an Schulen verschlechtern.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
24)	Ich wünsche mir ein größeres Fortbildungsangebot zum Thema Evaluation in der Schule.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	24
25)	Ich bin der Meinung, daß für Evaluation die Schulaufsicht zuständig ist.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
26)	Evaluation darf nicht mit zusätzlichem Arbeitsaufwand für Lehrer/innen verbunden sein.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
27)	Der Begriff „Evaluation“ ist Lehrerinnen und Lehrern geläufig.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	27
28)	Eine Schule, die mehr Dinge selbständig entscheiden darf, muß die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
<p>Zu Nr. ....möchte ich noch folgendes hinzufügen:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			
			[0/1]

[6/29]

### 5. Ihre Meinung zum Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“

Im folgenden Abschnitt bitten wir Sie, das Vorhaben „Schulprogramme und Evaluation“ insgesamt zu bewerten.

Bitte geben Sie an, in welchem Maße Sie den folgenden Aussagen zustimmen:

0 = diese Aussagen lehne ich strikt ab,

4 = dieser Aussage stimme ich sehr stark (ohne Einschränkung) zu.

1)	Ich kann Ausmaß und Folgen dieses Vorhabens nicht einschätzen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
2)	Die Novellierung des Schulgesetzes gibt wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der Schulen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
3)	Ich finde die Arbeit an einem Schulprogramm überflüssig.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	3
4)	Ich finde es gut, daß alle Hessischen Schulen ab dem Schuljahr 1999/2000 ein Schulprogramm entwickeln müssen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
5)	Ich finde es gut, daß alle Hessischen Schulen ab dem Schuljahr 1999/2000 ihre Arbeit evaluieren müssen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
6)	Man wird sich an einer Schule nicht auf ein gemeinsames pädagogisches Konzept einigen können.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	6
7)	Lehrerinnen und Lehrer lassen sich nicht in ein pädagogisches Konzept zwingen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
8)	Reformen können <u>nicht</u> durch gesetzliche Verordnung initiiert werden.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
9)	Schulautonomie/größere Selbständigkeit von Schulen stärkt die Stellung der Schulleitung.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	9
10)	Ein Schulprogramm hat auf die Arbeit der einzelnen Lehrerin / des einzelnen Lehrers <u>keinen</u> Einfluß.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
11)	Das Vorhaben "Schulprogramme und Evaluation" soll die bittere Pille der Sparzwänge versüßen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
12)	Anderes:		12
.....			[0/1]

- 11 -

Ich kann mir vorstellen, am Schulprogramm meiner Schule mitzuarbeiten, wenn ...

..... [0/1]  
 Ich könnte am Schulprogramm mitarbeiten, indem ich.....

..... [0/1]

Welche **Auswirkungen** wird die Arbeit am Schulprogramm haben?

0 = das wird überhaupt nicht geschehen,

4 = das wird in jedem Fall geschehen.

1)	Lehrerinnen und Lehrer werden sich stärker mit ihrer Schule identifizieren.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	15
2)	In der Arbeit am Schulprogramm werden manche Lehrerinnen und Lehrer ihre Profilsucht befriedigen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
3)	Die Schule wird ein einheitlicheres Profil bekommen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
4)	Schulprogrammarbeit wird zu intensiverer Kommunikation zwischen den an schulischer Arbeit Beteiligten führen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	18
5)	Schulprogrammarbeit wird zu intensiven Gesprächen über Ziele und Inhalte der Arbeit an einer Schule führen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
6)	Schulen werden sich deutlicher von einander unterscheiden.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
7)	Schulen werden sich mehr um ein gutes Bild nach außen bemühen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	21
8)	Die Schulabschlüsse verschiedener Schulen werden nicht mehr gleichwertig sein.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
9)	Die Eltern werden stärker in die Gestaltung der Schule einbezogen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
10)	Die Schülerinnen und Schüler werden mehr mitbestimmen können.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	24
11)	Schulen werden vorsichtiger mit ihrem Geld umgehen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
12)	Schulen werden sich verstärkt um Sponsoren bemühen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
13)	Die Schulen werden unterschiedliche Leistungsanforderungen stellen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	27
14)	Lehrerinnen und Lehrer werden mit zusätzlichen Aufgaben belastet.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
15)	Das Betriebsklima in den Schulen wird sich verbessern.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
16)	SchulleiterInnen werden als Dienstvorgesetzte mehr Einfluß bekommen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	30
17)	Die SchülerInnen werden mehr Spaß an der Schule haben.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
18)	Die Steuergruppe (Schulprogramm-AG) wird innerhalb des Kollegiums eine privilegierte Stellung erhalten.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
19)	Die Eltern werden stärker in der Schule mitarbeiten wollen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	33
20)	Anderes:  .....		[0/1]

[7/34]

- 12-

In welchem Maße halten Sie die folgenden Auswirkungen des Vorhabens 'Schulprogramme und Evaluation' für **wünschenswert**?

0 = das ist überhaupt nicht wünschenswert,

4 = das ist sehr stark (ohne Einschränkung) wünschenswert.

1)	Lehrerinnen und Lehrer werden sich stärker mit ihrer Schule identifizieren.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
2)	In der Arbeit am Schulprogramm werden manche Lehrerinnen und Lehrer ihre Profilsucht befriedigen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
3)	Einzelne Schulen werden ein einheitlicheres Profil bekommen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	3
4)	Schulprogrammarbeit wird zu intensiverer Kommunikation zwischen den an schulischer Arbeit Beteiligten führen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
5)	Schulprogrammarbeit wird zu intensiven Gesprächen über Ziele und Inhalte der Arbeit an einer Schule führen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
6)	Die einzelne Schule wird sich deutlicher von anderen unterscheiden.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	6
7)	Eine Schule wird sich mehr um ein gutes Bild nach außen bemühen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
8)	Die Eltern werden stärker in die Gestaltung der Schule einbezogen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
9)	Die Schülerinnen und Schüler werden mehr mitbestimmen können.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	9
10)	Eine Schule wird vorsichtiger mit ihrem Geld umgehen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
11)	Schulen werden sich verstärkt um Sponsoren bemühen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
12)	Die Schulen werden unterschiedliche Leistungsanforderungen stellen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	12
13)	Lehrerinnen und Lehrer werden mit zusätzlichen Aufgaben belastet.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
14)	SchulleiterInnen werden als Dienstvorgesetzte mehr Einfluß bekommen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
15)	Die Steuergruppe (Schulprogramm-AG) soll für ihre Arbeit Privilegien (z. B. Stundenentlastung) erhalten.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	15
16)	Die Steuergruppe (Schulprogramm-AG) wird einen besonderen Status innerhalb des Kollegiums erhalten.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
17)	Die Eltern werden stärker in der Schule mitarbeiten wollen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
18)	Die einzelne Schule erhält mehr Handlungsfreiheit.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	18
19)	Die Lehrerinnen und Lehrer können freier über Inhalte und Methoden des Unterrichts entscheiden.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
20)	Die Schulen müssen ihre Arbeit überprüfen.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
21)	Die Schulen wählen ihr Personal selbst aus.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	21
22)	Die Eltern als „Kunden“ stehen deutlicher im Vordergrund.	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
23)	Anderes: .....		[0/1]

Im folgenden geht es um die Frage, wie man die Arbeit an einem Schulprogramm am besten in Gang bringen kann. **Auf welche Weise** kommt Ihrer Meinung nach die Arbeit am wirkungsvollsten in Gang und voran?

0 = das hätte überhaupt keine Wirkung,

4 = das hätte eine sehr starke Wirkung.

1)	durch Gespräche der Betroffenen untereinander	0 – 1 – 2 – 3 – 4	24
2)	durch ein akutes Problem, das gemeinsam bearbeitet wird (z. B. Drogen in der Schule, Gewalt unter S-Gruppen, usw. )	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
3)	durch die Wahl von Gremien, die sich um die Schulprogrammentwicklung kümmern	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
4)	durch das Aufgreifen 'alter' Wurzeln der Schultradition	0 – 1 – 2 – 3 – 4	27
5)	durch das Reagieren auf neue Richtlinien und gesetzliche Vorgaben	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
6)	durch Konkurrenzdruck von anderen Schulen (Rückgang der Anmeldungen)	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
7)	durch Fortbildung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	30
8)	durch das Aufgreifen von Unzufriedenheiten im Kollegium	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
9)	durch Verstärkung von bereits vorhandenen Initiativen aus dem Kollegium	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
10)	durch Ermunterung bzw. Aufforderung durch die Schulleitung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	33
11)	durch eine Bestandsaufnahme der aktuellen Schulsituation	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

- 13 -

12) durch die Entwicklung von Leitsätzen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	36
13) durch Pilotprojekte	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
14) Anderes: .....		

[0/11]

Angenommen eine Schule will ihr Schulprogramm entwickeln – wieviel **Zeit** sollten dann Ihrer Meinung nach die folgenden Personengruppen für diese Arbeit im Durchschnitt aufwenden?

0 = gar keinen Zeitaufwand,

4 = sehr viel Zeitaufwand.

ElternvertreterInnen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	39
SchülerInnen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte	0 – 1 – 2 – 3 – 4	42
FachleiterInnen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
die InhaberInnen von Funktionsstellen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
die Mitglieder der Schulleitung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	45
ReferendarInnen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
PraktikantInnen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
Ich selbst	0 – 1 – 2 – 3 – 4	48
Andere:.....	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

[8/48]

## 6. Ein Blick auf andere Akteure

Vermutlich spielen bei der Arbeit an einem Schulprogramm Erfahrungen und/oder Vorurteile eine große Rolle. Verschiedene Personen sehen dieselben Dinge anders, haben andere Zielvorstellungen etc. Folglich wird dieser Fragebogen von anderen Personen auch anders ausgefüllt, als Sie es gerade getan haben. An welchen Stellen unterscheidet sich Ihre Meinung von der Meinung anderer?

Bitte kreuzen Sie jeweils an, welche Antwort Sie von der Mehrheit der genannten Gruppe in etwa (als grobe Schätzung) erwarten!

## „Wenn eine Schule ein „Schulprogramm“ festlegt, dann wird sich die pädagogische Arbeit verbessern.“

Dazu sagt die Mehrheit ...

0 = das trifft überhaupt nicht zu

4 = das trifft voll und ganz zu

... der LehrerInnen an meiner Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	3
... der Mitglieder unserer Schulleitung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der Schulaufsicht	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der Eltern	0 – 1 – 2 – 3 – 4	6
... der BildungspolitikerInnen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der SchülerInnen unserer Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der ErziehungswissenschaftlerInnen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

- 14 -

**„Zur Arbeit am Schulprogramm sollen alle Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet werden.“**

*Dazu sagt die Mehrheit ...*

0 = das trifft gar nicht zu

4 = das trifft völlig zu

... der LehrerInnen an meiner Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der Mitglieder unserer Schulleitung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	9
... der Schulaufsicht	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der Eltern	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der BildungspolitikerInnen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	12
... der SchülerInnen unserer Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der ErziehungswissenschaftlerInnen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

**„Eine Schule, die mehr Dinge selbständig entscheiden darf, muß die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen.“**

*Dazu sagt die Mehrheit ...*

0 = das trifft gar nicht zu

4 = das trifft völlig zu

... der LehrerInnen an meiner Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	15
... der Mitglieder unserer Schulleitung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der Schulaufsicht	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der Eltern	0 – 1 – 2 – 3 – 4	18
... der BildungspolitikerInnen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der SchülerInnen unserer Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der ErziehungswissenschaftlerInnen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	21

**„Das Vorhaben "Schulprogramme und Evaluation" soll die bittere Pille der Sparzwänge versüßen.“**

*Dazu sagt die Mehrheit ...*

0 = das trifft gar nicht zu

4 = das trifft völlig zu

... der LehrerInnen an meiner Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der Mitglieder unserer Schulleitung	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der Schulaufsicht	0 – 1 – 2 – 3 – 4	24
... der Eltern	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der BildungspolitikerInnen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	
... der SchülerInnen unserer Schule	0 – 1 – 2 – 3 – 4	27
... der ErziehungswissenschaftlerInnen	0 – 1 – 2 – 3 – 4	

[9/28]

- 15 -

## 7. Daten zu Ihrer Person

Zum Schluß bitten wir sie um einige Daten zu Ihrer Person. Diese sollen dazu dienen, daß wir Aussagen nach Gruppen bündeln und unter verschiedenen Aspekten in Beziehung setzen können. **Es werden in der Auswertung keine individuellen Daten erkennbar sein!**

*Bitte kreuzen Sie die jeweils zutreffende Variante an.*

### Wie alt sind Sie?

- ☐ bis 20 Jahre
- ☐ 21 bis 30 Jahre
- <sup>3</sup> ☐ 31 bis 40 Jahre
- ☐ 41 bis 50 Jahre
- ☐ 51 bis 60 Jahre
- <sup>6</sup> ☐ über 60 Jahre.

### Sind Sie ... ?

- ☐ weiblichen oder
- ☐ männlichen Geschlechts

### Seit wann sind Sie im Schuldienst tätig?

- <sup>9</sup> ☐ gar nicht [bitte übergehen Sie die für Sie nicht zutreffenden Fragen]
- ☐ seit weniger als 5 Jahren,
- ☐ seit mehr als 5 Jahren,
- <sup>12</sup> ☐ seit mehr als 10 Jahren,
- ☐ seit mehr als 20 Jahren.

### Seit wann sind Sie an Ihrer jetzigen Schule tätig?

- ☐ seit weniger als 5 Jahren,
- <sup>15</sup> ☐ seit mehr als 5 Jahren,
- ☐ seit mehr als 10 Jahren,
- ☐ seit mehr als 20 Jahren.

### In welcher Form sind Sie an Ihrer Schule beschäftigt?

- <sup>18</sup> ☐ im Ausbildungsverhältnis
- ☐ in Teilzeit (mit ..... Stunden)
- ☐ in Vollzeit
- <sup>21</sup> ☐ als .....

### Sind Sie ...?

- ☐ Klassenlehrerin bzw Klassenlehrer
- ☐ Inhaberin bzw. Inhaber einer Funktionsstelle

### In welcher Fächergruppe unterrichten Sie vorwiegend?

- <sup>24</sup> ☐ Deutsch/Gesellschaft
- ☐ Fremdsprachen
- ☐ Mathematik/Nawi
- <sup>27</sup> ☐ Kunst/Musik
- ☐ Sport
- ☐ Sonstige Fächer

- 16 -

**In welcher Schulform unterrichten Sie überwiegend ?**

- <sup>30</sup> ☐ Grundschule  
☐ Förderstufe  
☐ Hauptschule  
<sup>33</sup> ☐ Realschule  
☐ Gymnasium  
☐ Integrierte Gesamtschule  
<sup>36</sup> ☐ Additive /Kooperative Gesamtschule  
☐ Oberstufenschule  
☐ Berufsbildende Schule  
<sup>39</sup> ☐ Sonderschule  
☐ sonstiges.....



Gibt es im **Einzugsgebiet** Ihrer Schule noch **andere Einrichtungen der gleichen Schulform**?

- ☐ nein  
 42 ☐ ja

**Wie groß ist Ihr Kollegium?**

- ☐ bis zu 10 Personen  
☐ bis zu 30 Personen  
 45 ☐ bis zu 50 Personen  
☐ bis zu 100 Personen  
☐ mehr als 100 Personen

Welches **Einzugsgebiet** hat Ihre Schule?

- 48 ☐ Ländliche Region  
☐ Kleinstadt unter 40.000 Einwohner  
☐ Stadt 40.000 bis 100.000 Einwohner  
 51 ☐ Großstadt über 100.000 Einwohner.

Bitte beschreiben sie kurz das **Einzugsgebiet** Ihrer Schule?

Wie groß sind die Prozentanteile der folgenden Wohnformen:

Mietwohnungen mit schlichter Ausstattung	[     ] %	52+53
Mietwohnungen mit guter Ausstattung	[     ] %	54+55
schlichte Eigentumswohnungen oder Häuser	[     ] %	56+57
komfortable Eigentumswohnungen oder Häuser	[     ] %	58+59

**Wenn Sie noch einmal Ihren Beruf wählen könnten, wie würden Sie sich entscheiden?**

- 60 ☐ Ich würde nicht wieder Lehrerin bzw. Lehrer werden wollen.  
☐ Ich würde eher nicht wieder Lehrerin bzw. Lehrer werden wollen.  
☐ Ich würde wahrscheinlich wieder Lehrerin bzw. Lehrer werden wollen.  
 53 ☐ Ich würde sicher wieder Lehrerin bzw. Lehrer werden wollen.

[10/63]

Zum Schluß bitten wir Sie, die **Schule** zu nennen, auf die sich ihre Auskünfte beziehen. Wir brauchen diese Information, damit wir die Daten nach Schulformen und Regionen auswerten können.

Ich unterrichte an keiner Schule

Meine Angaben beziehen sich auf die Schule:

..... in: .....

Vielen Dank für Ihre Geduld!

### 3. Merkmale der Erhebungsgruppe

Wer die vorliegende Daten kritisch beurteilen will, braucht Informationen über die Entstehung der Erhebungsgruppe (der „Stichprobe“) und ihrer Merkmale. Dies soll im Folgenden ermöglicht werden. Die Ziehung der Stichprobe wurde im Hauptteil des Berichts ausführlich beschrieben – hier sollen die Merkmale dieser Gruppe anhand der erhobenen Daten dargelegt werden.

#### 3.1 Rücklauf der Fragebögen

Die 120 Schulen (einschl. Kontaktschulen) wurden im Juli 1998 (wenige Tage vor den Sommerferien) mit einem entsprechenden Anschreiben (Serienbrief mit Adresse der Schule und Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer) über das Vorhaben informiert und um ihre Mitarbeit bei der Erhebung gebeten. Auf einem vorbereiteten Rücklaufbogens sollte die generelle Bereitschaft zur Teilnahme erklärt und die Anzahl der benötigten Fragebögen angegeben werden. Das Anschreiben richtete sich zunächst an die Schulleitung, in dem Rückmeldebogen konnten aber ggf. andere Kontaktpersonen (z. B. SprecherInnen der Schulprogramm-Gruppe) benannt werden. Wie in den Schulen über die Teilnahme entschieden wurde, blieb den Schulen überlassen.

Es wurde versucht, möglichst alle Schulen aus der ersten Stichprobe für die Erhebung zu gewinnen, um nicht zu oft auf Ersatzschulen aus der zweiten Stichprobe zurückgreifen zu müssen.

Zu vielen Schulen der Stichprobe wurde brieflich und / oder telefonisch Kontakt aufgebaut, um etwaige Fragen oder Bedenken im Zusammenhang mit der Befragung zu klären und die Bereitschaft zur Teilnahme zu erhöhen.

Von den 120 angefragten Schulen war genau die Hälfte (60) zur Teilnahme an der Befragung bereit. 39 Schulen lehnten eine Teilnahme an der Befragung ab. 18 Schulen haben – teilweise auch nach wiederholtem Nachfragen – nicht reagiert. Mitgewirkt haben schließlich 60 Schulen (53 aus der Zufallsstichprobe plus 7 Kontaktschulen), was in etwa der gewünschten Verteilung entspricht. Unter diesen 60 Schulen befinden sich fünf Pilotschulen (dies war kein Kriterium der Stichprobenziehung). Damit wurde die Zielgröße von 50 bis 60 Schulen erreicht.

Den Schulen, die sich zur Teilnahme an der Erhebung bereit erklärten, wurde die erforderliche Anzahl Fragebögen zugesandt. An 60 Schulen wurden insgesamt 2955 Fragebögen verschickt, davon haben wir – von Juli 1998 bis Juni 1999 – 860 ausgefüllt zurück erhalten (= 29,1 %). Bei den anderen Erhebungsgruppen haben wir von 559 versandten Fragebögen 141 zurück erhalten (= 25 %). Der Rücklauf der einzelnen Gruppen ist in folgender Tabelle ablesbar:

Tab. 3-1: Versand und Rücklauf der Fragebögen

Gruppe	Schulen ange- schrie- ben	Schulen Abs- a- gen	Schulen Stich- probe 1+2	„Ko- n- takt	Schulen gesamt	Fb zuge- schickt	Fb- Rücklauf	Anteil (%)
Grundschulen	16	6	5+5=10	1	11	164	69	42
Haupt/r	16	11	4+1=5	2	7	277	80	29

Gym	17	10	3+4=7		7	376	60	16
IGS	15	8	5+2=7	4	11	651	202	31
KGS	17	10	3+4=7		7	587	166	28
So	17	9	6+2=8		8	154	89	58
Beruf	15	6	2+7=9		9	746	194	26
<i>Alle Schulen</i>	<i>113</i>	<i>60</i>	<i>28+25=53</i>	<i>7</i>	<i>60</i>	<i>2955</i>	<i>860</i>	<i>29,1</i>
<i>nur Stichprobe</i>	<i>113</i>	<i>60</i>	<i>28+25</i>		<i>53</i>	<i>2585</i>	<i>723</i>	<i>28,0</i>
<i>nur Pilot- schulen</i>	<i>10</i>	<i>5</i>	<i>5+0</i>		<i>5</i>	<i>253</i>	<i>59</i>	<i>23,3</i>
RWS-Tagung						70	31	44
Experten						87	44	51
HKM						62	22	35
SSA						150	30	20
PI/HeLP						190	14	7
<i>Nicht- LehrerInnen</i>						<i>559</i>	<i>141</i>	<i>25</i>
nicht identif- zierbar							5	
Summe						3601	1006	27,9

Ein Rücklauf von ca. 30 % ist heutzutage – leider – die Regel und angesichts der Ausführlichkeit des Fragebogens letztlich nicht überraschend.

Nur in Ausnahmefällen hat ein Kollegium geschlossen an der Befragung teilgenommen (z. B. eine ländliche Grundschule mit 5 Lehrkräften). Bei der Mehrheit der teilnehmenden Schulen hat jeweils nur ein Teil des Lehrpersonals die Bögen zurückgeschickt, wobei dieser Anteil überwiegend deutlich unter 50 % lag.

### 3.2 Rückmeldungen zum Fragebogen

Die Schulen, die nicht an der Befragung teilnehmen wollten<sup>1</sup>, haben uns dies schriftlich (z. T. unter Verwendung des o. g. Rückmeldebogens) oder auf Nachfrage telefonisch mitgeteilt. Etwa die Hälfte (17 von 39, 44%) der fraglichen Schulen gaben z. T. recht ausführliche schriftliche Begründungen für ihre Entscheidung an. Die andere Hälfte hat ihre Absage gar nicht oder erst auf telefonische Nachfrage näher erläutert.

Folgende Begründungen wurden wiederholt, z. T. auch in Kombination genannt:

- Überlastung des Kollegiums und der Schulleitung durch schulinterne organisatorische Probleme (Schulleitungswechsel, Personalmangel, Abordnungen von Lehrkräften an andere Schulen, andere dringende Probleme und Aufgaben)
- Die Schule hat bereits an anderen ähnlichen Untersuchungen teilgenommen (HeLP, DIPF, andere Universitäten) oder selbst schulinterne Befragungen durchgeführt; deshalb soll / will das Kollegium nicht erneut mit einer weiteren Befragung belastet werden<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Diese Auswertung hat Eva Pelkner zusammengestellt.

<sup>2</sup> Zum Problem einer (teilweise in den Schulen selbst verursachten) „Befragungsmüdigkeit“ vgl. den Beitrag von Reiner Baumann / Wolfgang Höffner. Schulen als Instrumentenbauer. In: Modellversuch Ethische Erziehung in der Schule. Qualität und Innovationsstrategien der Schulprogramm-entwicklung. Fachtagung vom 12. - 13. 2. 1998 im HeLP Wiesbaden; vgl. Wolfgang Höffner. Modellversuch Ethische Erziehung in der Schule. 2. Sachbericht (Frankfurt, Fulda, Wiesbaden), Wiesbaden 1997, 90 ff.

- Die Schule beschäftigt sich bereits - z. T. seit etlichen Jahren - mit dem Schulprogramm, befindet sich aber zurzeit in einer schwierigen oder intensiven Phase der Programmarbeit, in der eine (weitere) Erhebung von schulfremder Seite als „störend“, als „zusätzliche Irritation“ oder gar „kontraproduktiv“ empfunden wird; häufig begegnet die Aussage, man wolle „jetzt endlich mal in Ruhe arbeiten“.
- Ein schulisches Entscheidungsgremium (Gesamtkonferenz, Schulpersonalrat, Personalversammlung) hat die Teilnahme durch einen Mehrheitsbeschluss abgelehnt (teils in Übereinstimmung, teils im Widerspruch zur Haltung der SI oder Kontaktperson)
- Aus schulpolitischen Gründen (kritische Haltung gegenüber der HSchG-Novelle) wird die Befragung bzw. der FB in der vorliegenden Form grundsätzlich abgelehnt. Die Kritik am FB ist widersprüchlich: ‘Unkritische Akzeptanzstudie für HKM’ einerseits (vgl. GEW-Schulgruppe) - ‘Antihaltung gegen HSchG-Novelle’ andererseits; außerdem ‘konservative’ Kritik an HSchG-Novelle als Teil rotgrüner Schulpolitik allg.

Aus diesen widersprüchlichen Vorwürfen („Viel Feind – viel Ehr“) gegen den Fragebogen lässt sich evtl. der erfreuliche Schluss ziehen, dass es uns gelungen ist, die vorhandene Breite des Meinungsspektrums einigermaßen realitätsnah und ausgewogen abzubilden. Sie zeigen aber auch, wie hochsensibel das Thema ist!

- Kritik an der Gestaltung des Fragebogens (Struktur, Umfang, Formulierungen („ideologisch behaftet“, hermeneutischer Zirkel, u. a. ), Bedenken wegen Datenschutz)
- Möglicherweise hätte eine bessere (zeitliche und inhaltliche) Koordination unseres Forschungsvorhabens mit ähnlichen Untersuchungen des HeLP, DIPF, oder anderer Universitäten (Marburg, Gießen?) sowie schulinterner Befragungen dem bei einigen Schulen offenbar eingetretenen ‚Übersättigungseffekt‘ vorbeugen können.
- Einige Schulen lehnen die Teilnahme zwar nicht grundsätzlich, aber zum jetzigen Zeitpunkt ab, meist mit Verweis auf einen der o. g. Gründe (Überlastung, schulinterne Umstrukturierungen, Störung der SP-Arbeit). Dabei wird mitunter auch Wert auf die Feststellung gelegt, dass die Absage nicht als „Kooperationsverweigerung“ zu verstehen sei. In einigen Fällen haben SI oder Mitglieder der SP-Gruppe ihr Bedauern darüber zum Ausdruck gebracht, dass sich das Kollegium bzw. ein schulinternes Gremium gegen die Teilnahme an der Befragung ausgesprochen hat.
- Teilweise stellte sich auf Nachfrage heraus, dass manchen vordergründig eher pragmatisch-organisatorisch begründeten Absagen (Überlastung, Umstrukturierung, usw. ) letztlich offenbar doch auch eine generelle Skepsis oder Ablehnung gegenüber dem Vorhaben „Schulprogramm und Evaluation“ zugrunde lag. Mit dem Verweis auf ständig wachsende Aufgaben bei gleichzeitiger Verschlechterung der Finanz- und Personalsituation schlägt sich hier Kritik an schulpolitischen Entscheidungen offensichtlich als Verweigerung von „Mehrarbeit“ nieder.

Da gut ein Drittel der angefragten Schulen die Beteiligung an unserer Befragung abgelehnt hat, stellt sich die Frage nach den Motiven: Sind die Absagen mehrheitlich als Opposition gegen das ministerielle Gesamtvorhaben „Schulprogramm und Evaluation“ zu deuten, die sich hier als Verweigerung äußert?

Die oben aufgeführten Begründungen lassen hier nicht ohne weiteres eindeutige Rückschlüsse zu. Rückfragen bei den Schulen scheinen allerdings die Vermutung zu bestätigen, dass gerade

die KritikerInnen der HSchG-Novelle dazu tendieren, sich gar nicht erst an der Befragung zu beteiligen. Dies dürfte Auswirkungen auf die Ergebnisse der Datenauswertung haben.

Aus folgenden Gründen ist es allerdings schwierig, hier generalisierende Aussagen zu treffen:

- Es war nicht immer zweifelsfrei erkennbar, bei wem die Entscheidung über eine Teilnahme an unserer Erhebung lag und welches Verfahren für die Entscheidung gewählt wurde (s. o. ). (1 Kommentar: FB sei den LuL der Schule mit der „Verpflichtung zum Ausfüllen“ vorgelegt worden!) Daher ist auch nicht immer festzustellen, ob über die Entscheidung schulintern Konsens bestand. Jedenfalls gibt es Fälle, in denen offensichtlich Meinungsverschiedenheiten zwischen Schulleitung und Kollegium bzw. Mitgliedern der SP-Gruppe und Rest-Kollegium bestanden. Mehrheitlich sind dies Schulen, bei denen Einzelpersonen (SchulleiterIn, Mitglied der SP-Gruppe) die Teilnahme an der Befragung befürworteten, die Mehrheit des Kollegiums aber dagegen war. In einem Fall war es umgekehrt: Die Schulleitung hatte eine Beteiligung zugesagt, die dann von einer gewerkschaftlich orientierten Gruppe aus dem Kollegium genutzt wurde, um generelle Kritik an dem ihrer Meinung nach einseitig ‘regierungsnahen’ Konzept unseres Fragebogens zu üben.
- Art und Umfang der ersten Rückmeldung der Schulen waren sehr unterschiedlich. So können beispielsweise unbegründete Absagen sowohl auf einen der bereits genannten Gründe (Überlastung, andere Befragungen, usw. ) als auch auf generelle Ablehnung des Vorhabens schließen lassen. In einem Fall wurde eine von der Schulleitung gegebene Zusage auf Druck des Kollegiums zurückgenommen.
- Die Auswertung hat außerdem ergeben, dass die Beteiligung an der Untersuchung besonders häufig von Haupt/Realschulen (9) und Gymnasien (7) abgelehnt wurde. Gymnasien sind insgesamt stark unterrepräsentiert.

### 3.3 Die Erhebungsgruppe (Daten zur Person etc. )

Um die Daten nach verschiedenen Merkmalen der Befragten bzw. der Schule etc. auswerten zu können, wurde im Fragebogen entsprechende Auskünfte erbeten. Die folgenden Tabellen geben die Daten für alle Befragten wieder, die die entsprechenden Fragen beantwortet haben:

Tab. 3-2: Alter; Alle Personen/Fälle

Item	%	N
41 bis 50 Jahre	43	898
51 bis 60 Jahre	33	898
31 bis 40 Jahre	15	898
21 bis 30 Jahre	4	898
über 60 Jahre	4	898
bis 20 Jahre	0	898

Tab. 3-3: : Geschlecht Alle Personen/Fälle

Item	%	N
männlich	52	898
weiblich	48	898

Tab. 3-4: Seit wann sind Sie im Schuldienst tätig? Alle Personen/Fälle

Item	%	N
seit mehr als 20 Jahren	54	882
seit mehr als 10 Jahren	22	882
seit weniger als 5 Jahren	11	882
seit mehr als 5 Jahren	10	882

Item	%	N
gar nicht	3	882

Tab. 3-5: Seit wann sind Sie an Ihrer jetzigen Schule tätig? Alle Personen/Fälle

Item	%	N
seit mehr als 20 Jahren	29	834
seit mehr als 10 Jahren	28	834
seit weniger als 5 Jahren	27	834
seit mehr als 5 Jahren	16	834

Tab. 3-6: In welcher Form sind Sie an Ihrer Schule beschäftigt? Alle Personen/Fälle

Item	%	N
in Vollzeit	71	831
in Teilzeit (mit x Stunden)	24	831
als...	10	831
im Ausbildungsverhältnis	2	831

Tab. 3-7: Funktionen an der Schule Alle Personen/Fälle

Item	%	N
Klassenlehrerin bzw. Klassenlehrer	68	799
Inhaberin bzw. Inhaber einer Funktionsstelle	26	799

Tab. 3-8: In welcher Fächergruppe unterrichten Sie überwiegend? Alle Personen/Fälle

Item	%	N
Deutsch/Gesellschaft	50	811
Mathematik/Naturwissenschaften	38	811
Sonstige Fächer	35	811
Fremdsprachen	19	811
Kunst/Musik	17	811
Sport	17	811

Tab. 3-9: In welcher Schulform unterrichten Sie überwiegend? [Selbstauskunft] Alle Personen/Fälle

Item	%	N
Berufsbildende Schule	23	838
Integrierte Gesamtschule	18	838
Additive/Kooperative Gesamtschule	16	838
Grundschule	12	838
Gymnasium	11	838
Sonderschule	11	838
Hauptschule	7	838
Realschule	7	838
Förderstufe	6	838
Oberstufenschule	3	838
Sonstiges...	3	839

Tab. 3-10: Gibt es im Einzugsgebiet Ihrer Schule noch andere Einrichtungen der gleichen Schulform? Alle Personen/Fälle

Item	%	N
ja	53	807
nein	46	807

Tab. 3-11: Wie groß ist Ihr Kollegium? Alle Personen/Fälle

Item	%	N
bis zu 100 Personen	34	835
bis zu 50 Personen	25	835
bis zu 30 Personen	19	835
mehr als 100 Personen	18	835
bis zu 10 Personen	3	835

Tab. 3-12: Welches Einzugsgebiet hat Ihre Schule? Alle Personen/Fälle

Item	%	N
Großstadt über 100.000 Einwohner	44	826
Ländliche Region	31	826
Kleinstadt unter 40.000 Einwohner	24	826
Stadt 40.000 bis 100.000 Einwohner	16	826

Tab. 3-13: Wohnformen im Einzugsgebiet Alle Personen/Fälle; Prozentanteile

Item	% (M)	N	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Mietwohnungen mit schlichter Ausstattung	39	431	4	13	18	16	11	11	9	5	7	5	1
Mietwohnungen mit guter Ausstattung	27	431	7	10	28	33	13	7	1	0	0	0	0
schlichte Eigentumswohnungen oder Häuser	24	431	9	22	26	21	11	7	2	1	0	0	0
komfortable Eigentumswohnungen oder Häuser	13	431	26	40	17	12	3	2	0	0	0	0	0

Tab. 3-14: Wenn Sie noch einmal Ihren Beruf wählen könnten, wie würden Sie sich entscheiden? Alle Personen/Fälle

Item	%	N
Ich würde wahrscheinlich wieder Lehrerin bzw. Lehrer werden wollen.	47	813
Ich würde sicher wieder Lehrerin bzw. Lehrer werden wollen.	35	813
Ich würde eher nicht wieder Lehrerin bzw. Lehrer werden wollen.	14	813
Ich würde nicht wieder Lehrerin bzw. Lehrer werden wollen.	4	813

Tab. 3-15: Region Alle Personen/Fälle

Item	%	N
Süd	53	860
Nord	31	860
Mitte	15	860

Tab. 3-16: Schulform [Stichproben-Zuordnung] Alle Personen/Fälle

Item	%	N
IGS	23	860
Berufsschule	23	860
KGS	19	860
Sonderschule	10	860
HRS	9	860
Grundschule	8	860
Gymnasium	7	860

Tab. 3-17: Einzugsgebiet; Alle Personen/Fälle

Item	%	N
Stadt	60	837
Land	40	837

Tab. 3-18: Größe der Schule – schulformbezogen Alle Personen/Fälle

Item	%	N
groß	68	806
klein	32	806

Tab. 3-19: Ist die Schule eine Pilotschule? Alle Personen/Fälle

Item	%	N
nein	87	860
ja	13	860

Tab. 3-20: haben Sie Interesse an einer internen Diskussion? Alle Personen/Fälle

Item	%	N
ja	71	833
nein	29	833

Die Erhebungsgruppe kann nach folgenden Merkmalen näher beschrieben werden (alle Angaben beziehen sich auf die Gesamtzahl aller Befragten: N = 1006).

- Der Anteil der LuL an der Gesamtgruppe der Befragten beträgt 86 Prozent (73 % aus der Stichprobe, 13 % Kontaktschulen).
- In 92 % der erfassten Fragebögen war die Schule genannt, auf die sich die Angaben des / der Befragten beziehen.
- Fast 80 % der Befragten sind zwischen 40 und 60 Jahre alt (33% sind 51 und älter). Männer sind etwas stärker vertreten als Frauen (52 % männlich : 48 weiblich). Über 50 % der LuL

sind seit mehr als 20 Jahren im Schuldienst (!), fast 30% seit mehr als 20 Jahren an der gleichen Schule.

- Über 70 % der Antwortenden sind vollzeitbeschäftigt, etwa ein Viertel (24 %) arbeitet in Teilzeit. 69 % gaben an, KlassenlehrerIn zu sein, 26 % sind InhaberIn einer Funktionsstelle
- die Hälfte der Befragten unterrichtet überwiegend in den Fächern Deutsch und / oder Gesellschaftswissenschaften, am zweitstärksten sind Mathematik und Naturwissenschaften vertreten (39 %). „Sonstige Fächer“ unterrichten 35 % der Befragten; hier sind wohl v. a. die Fachrichtungen der berufsbildenden Schulen sowie evtl. auch Religion / Ethik zu berücksichtigen<sup>1</sup>.
- Bezogen auf die Schulform stellen LuL, die überwiegend an Berufsschulen unterrichten (23%), die größte Einzelgruppe, gefolgt von Unterrichtenden an IGSen (19%), KGSen (16%) und GSen (12 %). An Gymnasien und Sonderschulen unterrichten jeweils 11 % der Befragten. HS / RS und Förderstufe sind mit nur 7 bzw. 6 % vertreten.
- Knapp 60 % unterrichten nach eigener Angabe an mittelgroßen und großen Schulen mit 30 - 100 Lehrpersonen; etwa gleich stark vertreten sind kleine (bis 30 Personen) und sehr große Schulen (mehr als 100) mit 19 % bzw. 18 %.
- Das Einzugsgebiet der eigenen Schule beschreiben 44 % der Befragten als großstädtisch (über 100 Tsd. EW), gefolgt von ländlichen Räumen und kleineren Orten. Mit 16 % am schwächsten vertreten ist der 'mittlere' Bereich (40 - 100 Tsd. EW). Das könnte damit zusammenhängen, dass die Regionen Nord-, Mittel- und Südhessen in der Erhebung nicht der Anzahl ihrer Schulen entsprechend repräsentiert sind. Die Region Mitte (Regierungsbezirk Gießen) ist im Verhältnis zur Region Nord (Reg. Be. Kassel) zu schwach vertreten.
- Insgesamt gehören die Schulen bei 60 % der Befragten zum städtischen, 40 % zum ländlichen Einzugsgebiet. Schulformbezogen sind große Schulen mit 68 % deutlich stärker vertreten als kleine (32 %)<sup>2</sup>.
- Für die Interpretation der Daten ist von besonderer Bedeutung, dass es sich überwiegend (87%) um 'gewöhnliche', also Nicht-Pilotschulen handelt<sup>3</sup>.
- Ein Interesse an der internen Diskussion über die schulspezifischen Ergebnisse unserer Studie bekundeten über 70 % der Befragten.

Die Gesamtgruppe der Befragten umfasst zwar auch Nicht-LuL, bestätigt aber einige stereotype Eigenschaften des in der Öffentlichkeit verbreiteten LuL-Bildes: Die Lehrerschaft ist mehrheitlich relativ alt, sie befindet sich schon sehr lang im Schuldienst, häufig seit vielen Jahren an derselben Schule. Schulische Belastungen und Engagement erscheinen gleichermaßen hoch, besonders aktiv sind offensichtlich die LehrerInnen in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern.

Anhand dieser statistischen Daten lassen sich bereits einige Vermutungen / Befürchtungen überprüfen, die im Vorfeld der Untersuchung im Hinblick auf ihren möglichen Aussagewert geäußert wurden.

---

Zudem geben 23 % die Berufsschule als Schulform an, in der sie überwiegend unterrichten

- 2 Geht man von den Angaben der Befragten aus, so sind große Schulen (50 bis über 100 LuL) mit knapp 60 %, mittelgroße Schulen (bis 50) mit 25 % und kleine Schulen (unter 10 bis 30 LuL) mit 22% vertreten.
- 3 Zum Vergleich von Pilot- und Nichtpilotschulen s.# <Seite, Berichtsabschnitt!>



So kann etwa aufgrund des hohen Anteils an Nicht-Pilotschulen davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse nicht durch jene „Vorzeigeschulen“, die sich (mehr oder weniger) freiwillig an der Pilotphase der HSchG-Erprobung beteiligt haben, unangemessen ins Positive ‘verzerrt’ werden. Übrigens hat – wie an anderer Stelle zu zeigen sein wird<sup>1</sup>, das Unterscheidungskriterium „Pilotschule / Nicht-Pilotschule“ überraschenderweise kaum erkennbaren Auswirkungen auf das Ergebnis der Befragung gehabt.

Auch der Einwand, für Schulprogrammarbeit interessierten sich nur jene LuL, die wegen Teilzeitbeschäftigung weniger belastet sind<sup>2</sup>, lässt sich mit den uns vorliegenden Daten so nicht belegen.

### 3.4 Kritik an der Untersuchung

In den einigen Fragebögen wurde durch Kommentare und zum Teil durch separate Briefe oder Schriftstücke Kritik an der Untersuchung übermittelt. Kritische Bemerkungen kamen hauptsächlich von den Lehrer/innen bzw. Schulleitern und Experten/Expertinnen, weniger von anderen Erhebungsgruppen. Kritik wurde sowohl an der Methode bzw. Form der Erhebung als auch an Inhalten geübt.<sup>3</sup>

#### 3.4.1 Kritik an der Form

- *Keine Anonymität gewährleistet:* insbes. durch den umfangreichen Datenteil am Ende, bei kleiner Schule seien allein schon durch Inhalte Personen rekonstruierbar.
- *Fragebogen zu lang:* Ermüdung (Verzerrung von Ergebnissen), zu viel Arbeit (Zumutung), Albrecht: „Durch den langen Fb könnte das Vorurteil geschürt werden, SP und E sei tatsächlich Mehrarbeit“
- *Unklar, für wen wir arbeiten:* Häufiger Kommentar: „Für wen arbeiten sie überhaupt?“ - Offenbar wird Abhängigkeit unterstellt, trotz Anschreiben blieb Auftrag oft unklar
- *Grundsätzliche Skepsis gegenüber solchen Untersuchungen:* „Man kann aus den Ergebnissen immer rauslesen, was man will“, „Ergebnisse pendeln sich immer in der Mitte ein“
- *Bezweifeln der Aussagekraft wegen unterschiedlicher Beteiligung:* Zwang: „Wir wurden zum Ausfüllen gezwungen“; Freiwilligkeit: „Nicht alle Kollegen unserer Schule füllen den Bogen aus“
- *Bezweifeln der Aussagekraft wegen unterschiedlicher individueller Ausgangssituation:* Vorerfahrungen mit SP und E sehr unterschiedlich. Manche Prob. hatten das Gefühl, die eigene Vorstellung bzw. Meinungsbildung zum Thema sei noch so unausgereift, dass Antworten nur als Hypothesen gelten können und nicht aussagekräftig seien.

#### 3.4.2 Kritik am Inhalt

- *Zu viele inhaltliche Wiederholungen:* Dieselben Sachverhalte immer wieder anders formuliert
- *Unklare/uneindeutige Formulierung einzelner Items:* (Viele – insbesondere die antwortenden Experten – haben ganze schriftliche Anleitungen mitgeschickt, in denen sie beschreiben, wie unterschiedlich manche Items verstanden werden könnten und wie sie die Items bzw. ihre Antworten verstanden wissen möchten.

---

1 vgl. die Teilgruppen-Auswertung im Hauptbericht bzw. die Daten im Teil 3 (Tabellen)

2 Dies sind überwiegend Frauen; vgl. auch #Fischer/Koch-Priewe

3 Diese Auswertung wurde von Barbro Walker erarbeitet.

- *z.T. unklar Formulierung von Arbeitsanweisungen:* Dabei wurde es als schwierig empfunden, sich immer wieder in unterschiedlichen Perspektiven reinzudenken (Meinung, Wunsch, Andere,...).
  - *Mangelnde Kenntnis der Schulpraxis seitens der Forscher:* Realitätsferne Aussagen/ Fragen. Kaum berücksichtigt werde z.B. die soziale Situation der Schüler/innen, die begrenzten Möglichkeiten/ Bereitschaft zur Unterstützung durch Eltern (insbes. in soz. schwierigem Umfeld und die schwierige Arbeitssituation der Lehrer/innen). (Man unterstellt uns hier, dass wir bestimmte Sachverhalte/ Umstände nicht anführen, weil wir sie NICHT KENNEN, beim nächsten Punkt unterstellt man uns, dass wir bestimmte Inhalte nicht anführen, weil wir sie NICHT HÖREN WOLLEN):
  - *Inhaltlich begrenztes Spektrum von Haltungen:* Das Spektrum der Haltungen/ Begriffe zum dem Vorhaben sei nur begrenzt und ideologisch behaftet wiedergegeben (z.B. A. Viesel, Dieter Wunder) „Sie werden also mit Ihrer wissenschaftlichen Begleituntersuchung nur das Wissen schaffen, welches Sie unterstellen bzw. vorgeben“ (GEW-Gruppe, EHK-Schule). Nicht thematisiert werde die hinter Schulprogramm und Evaluation stehende Frage von Rationalisierung, die Konsequenzen von Kosten-Nutzen-Analysen, versch. Rahmenbedingungen wie die Klassengröße und die Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen der Lehrer/innen, die soziale Situation der Schüler/innen, Konkurrenz zwischen Bildungseinrichtungen, das Thema Gewerkschaften (Wunder) Einerseits Kritik an der Auswahl unserer Inhalte, andererseits an der Fb-Methode, die eben keine anderen Inhalte (Inhalte, die von den Probanden kommen) zulässt. (Wir haben das mit der Möglichkeit zu Kommentaren zu kompensieren versucht, z.B. Seite 2 und bei einzelnen Päckchen, das wurde aber offenbar nicht immer als echte Alternative empfunden)
- DAGEGEN:
- *Fragebogen fördere Protesthaltung:* Die Inhalte und Fragen seien prädestiniert, „irrationalle Protesthaltungen und Vorurteile zu fördern“ (Albrecht) und damit letztlich Schulprogrammarbeit zu behindern. Es würden „unreflektierte Voreinstellungen verstärkt“ (ders.)
  - *Besonderheiten der Berufsschulen kaum berücksichtigt:* Die Berufsschulen hatten das Gefühl, der Fb sei bezügl. der Inhalte nicht auf ihre Situation zugeschnitten, z.B. fehle der Aspekt der Ausbildungsbetriebe völlig, dagegen sei die Rolle der Eltern in Berufsschulen zu vernachlässigen (vgl. die Zusammenfassung dieser Kritik im Hauptbericht).

#### 4. „Autonomie“ (Texte und Daten)

Im Folgenden wird versucht, die äußerst komplexe Diskussion zum Autonomie-Begriff in ihren wesentlichen Zügen zu erfassen.<sup>1</sup>

##### 4.1 Zum Begriff

Überlegungen zum Autonomiebegriff spielen in bildungsgeschichtlicher Perspektive schon länger eine Rolle.<sup>2</sup> Der Begriff ist komplex und gilt als Missverständnis. Häufig wird daher in der öffentlichen Diskussion nicht mehr von „Autonomie“ gesprochen, sondern es werden

<sup>1</sup> Der Begriff „Autonomie“ wurde federführend von Leonie Szubries erarbeitet. Die vorliegende Fassung wurde von mir redigiert.

<sup>2</sup> Vgl. Tenorth, H.E. (1989): Die Last der Autonomie. Über Widersprüche zwischen Selbstbeschreibungen und Analysen des Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert In: K. E. Jeismann (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Stuttgart, S. 413 - 431.

Formulierungen wie ‘erweiterte Selbständigkeit’ verwendet, man spricht von ‘Selbstgestaltung’, ‘Selbstverantwortung’, ‘Teil-Autonomie’, ‘Dezentralisierung’ (der Ressourcenverwaltung), ‘Schule in erweiterter Verantwortung’, ‘Partizipation’, ‘Selbstwirksamkeit von Schulen’<sup>1</sup> etc. Gemeint ist mit dem Stichwort Autonomie aber immer die Übertragung von Entscheidungskompetenzen, die der Stärkung der Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Schule dienen soll.

#### 4.1.1 Dimensionen

*Ausgangspunkt* des Autonomiegedankens ist die Erkenntnis, dass die Entwicklung von Schulen nicht durch Anweisungen ‘von oben’ vorankommt. Wichtiger ist es, dass die Betroffenen ‘vor Ort’ selbst darüber entscheiden können, welche Veränderungen unter ihren jeweiligen Bedingungen notwendig oder wünschenswert sind. Die einzelnen Schulen sollen über ihre innere Entwicklung, über die curriculare Gestaltung und über die zugewiesenen Ressourcen selber entscheiden können. Autonomie bedeutet, dort wo Probleme auftauchen, direkt nach einer Lösung zu suchen und die Kollegien als Experten für Schule zu akzeptieren. Nur so ist eine ‘Schulentwicklung von unten’ möglich.

Der Autonomiegedanke ist Ausdruck einer allgemeinen *gesellschaftlichen Tendenz zur Dezentralisierung* der Zuständigkeiten. Sie dient dem individuellen wie gesellschaftlichen Interesse an einer stärkeren Widerstandsfähigkeit der Bürger, die sich in gesellschaftlichen Teilbereichen (hier der Schule) gegenüber ihrer zunehmenden Entmachtung und Entpolitisierung durch einen bürokratisierten, staatlichen Versorgungsapparat zur Wehr setzen sollen (vgl. Hoffmann 1988, S. 12).

Schulautonomie zielt darauf, die gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Anforderungen und Herausforderungen (besser) bearbeiten zu können. Jede Schule soll ihr eigenes „Schulprofil“ entwickeln können, wozu sie größere Freiräume in der Umsetzung der Lehrpläne erhalten muss.

Die Schulen sollen in Zukunft über mehr Entscheidungsmöglichkeiten verfügen und größere Eigenständigkeit in materieller wie personeller Hinsicht erlangen. Schulen können nun auch größere Investitionsobjekte selbständig planen. Sie können vor Ort beschließen, wie sie ihr Schulleben organisieren. Dies betrifft z.B. Entscheidungen über die Größe von Klassen, Unterrichtsdauer und Stundenverteilung, größere Spielräume in der Gestaltung von Lehrplänen oder pädagogische Innovationen.<sup>23</sup>

Mit Autonomie soll zugleich ein wichtiges pädagogisches Ziel unterstützt werden: Die Jugendlichen sollen lernen, sich selbständig zu orientieren, selbständig zu denken, zu urteilen und zu handeln. Um diese Lernziele zu verwirklichen, müssen die Erziehenden selbst Autonomie verwirklichen und vorleben können.

---

form. Juventa: 2/98.

<sup>22</sup> Vgl. Lorent, H.-P. de/Zimdahl, G. (Hrsg.) (1993): Autonomie der Schulen. Beiträge für eine Fachtagung der GEW -Hamburg zum Thema „Demokratisierung und Selbstverwaltung der Schulen“ im Mai 1993. Hamburg, S. 162.

Wichtig ist es in einer Umorientierung, die „Schule als pädagogische Handlungseinheit (zu) betrachten und (...) behandeln“. Die innere Gestaltung und Führung der Schule als Ganzes steht dabei im Vordergrund.“<sup>1</sup>

Weiter ist aber immer auch die Perspektive und die Motivation zu erfragen, aus welcher heraus die Schulen sich dazu entscheiden, mehr Autonomie anzustreben. Wird in Schulen beispielsweise über Autonomie als Reaktion auf Verordnungen gesprochen oder steht bei den Schulen ein Bewusstwerdungsprozess über Organisationsstrukturen an, in dem sie immer schon, auch ohne es explizit zu formulieren, ihre Eigenständigkeit zu behaupten versuchten?

Der vielschichtige Begriff der Autonomie im Kontext der Schulentwicklung wird in der Literatur in verschiedene *Bereiche*, in denen eine Schule selbständig werden sollte, unterteilt.<sup>2</sup>

*Frommelt* (1996) unterscheidet fünf Bereiche:

- *Pädagogische Autonomie* (pädagogische Profilbildung, Curriculumfragen, Unterrichtsgestaltung, Lehrer - Schüler - Verhältnis, Lehrer - Eltern - Verhältnis, Verhältnis von Schule und Kommune)<sup>3</sup>
- *Organisationsautonomie* (Schulleitung, Verteilung der Ämter)
- *personelle Autonomie* (Berufsbild des Lehrers, Lehrerarbeitszeit, Lehrstelleneinsatz, Fortbildung)<sup>4</sup>,
- *finanzielle Autonomie* (Bildungsökonomie, Budgetierung, Sponsoring)<sup>5</sup> und
- *Evaluationsautonomie* (Selbstevaluation).

*Schwarz* (1994) unterscheidet folgende Autonomiebereiche:

- Pädagogische Autonomie als nötiger Freiraum für Erziehung;
- Organisations-Autonomie: Hierunter versteht man die Klassen-Organisation und die Lehrstunden, d. h. Anzahl, Größe, Zusammenlegung und Teilung von Klassen; Stundenverteilungen; Doppelbesetzungen; Vertretungen; die Kombination, Vermehrung oder Wegfall von Schülergrundstunden; Epochalunterricht; Projektstage oder Projektwochen; sowie unterschiedliche Regelungen aufgrund der Individuallage einzelner SchülerInnen.
- Personelle Autonomie: Die Schulen sollen ein Mitbestimmungsrecht bei der Auswahl der LehrerInnen haben, sowie selber über den Einsatz von Vertretungskräften.
- Autonomie der Verwaltung von Haus- und Bauangelegenheiten: Die Schulen sollen selbständig entscheiden über Bauerhaltung, Modernisierung, Mobiliarpflege und Gebäudereinigung.
- Finanzielle Autonomie: Die Behörde sollte allen Schulen eine gleiche Mittel-Grundaustattung geben. Damit Schulen in sozialen Brennpunkten nicht schlechter dastehen

---

Bargel/Steffens: Qualität von Schule. Auf der Suche nach Kriterien guter Schulen. In: Pädagogische Führung 2 (1991), 1, S.21.

vgl. hierzu z.B. Frommelt, Bernd 1995: Auf dem Weg von der Lernschule zur Lebensschule. Das hesische Autonomiekonzept. In: Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim: Juventa, S.185-206

vgl. die Gliederung in der Bibliographie: Martini, Renate: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989- 1996. Frankfurt: DIPF 1997.

Ebenda.

Ebenda.

als andere Schulen, sollen sie einen Sozialzuschlag erhalten. Des Weiteren erhalten Schulen mit nachgewiesenen besonderen Reformbemühungen dafür Sondermittel.

- Evaluations-Autonomie: Ein weiterer wichtiger Punkt der Autonomie ist der Abbau der Kontrolle durch die Zentralinstanz, stattdessen sollten die Schulen stärker durch die Schulgemeinde überprüft werden.

Die Profilbildung der einzelnen Schule kann sich auf unterschiedliche Bereiche beziehen:

- Sie kann sich auf den *Unterricht* beziehen, wo fachbezogene inhaltliche Akzente gesetzt werden können;
- Sie kann sich auf Bereich der *Unterrichtsorganisation und der Unterrichtsmethoden* beziehen. Dabei sollten mehrere alternative Profile innerhalb der Schule entwickelt und auch angeboten werden;
- Des Weiteren kann sich das Profil auch auf den *außerunterrichtlichen Bereich* ausdehnen: durch Bemühungen im Bereich der Sozialarbeit (schülerbezogen) und/oder durch Kooperation unter den Lehrern (lehrerbezogen) und/oder durch Elternarbeit (elternbezogen) und/oder durch Öffnung der Schule und Kooperation für beziehungsweise mit stadt-spezifischen Aktivitäten (stadtteilbezogen).

Es ist zu beachten, dass sich durch Autonomie die *Funktionen, Rollen und die Aufgabenverteilung* der verschiedenen Personengruppen in der Schule verändern: Die Lehrenden arbeiten *gemeinsam mit Kollegen* ihre pädagogische Situation und ihre Erfahrungen auf. Hierdurch erhalten sie eine Rückkoppelung. Der sich entwickelnde Innovationsprozess führt zu einer neu orientierten Professionalisierung der Lehrenden. Hierbei bricht die Lehrerrolle „... auf eine *erweiterte Kompetenz* betreffend ganzheitliche Erziehung und Sozialisation auch im außerunterrichtlichen, außerschulischen Lebensbereich der Schüler“ auf (Hoffmann 1993, S.17)

Für die *Profilbildung der einzelnen Schulen* ist Autonomie Voraussetzung und Bestandteil dieser einzelnen Schule. Sie kann auch nur aus der einzelnen Schulen herausgebildet werden. Jede Schule „muss ihr pädagogisches und/oder soziales Profil als ihre unwechselbare Identität selbst definieren.“ (Hoffmann 1993, S.15). Die Schulbehörde bietet nur ihre Unterstützung von außen an.

Bargel/Steffens (1991) benennen folgende Felder, die den Kriterienbereich umschreiben, die aber ebenso jene zentralen Bereiche umschreiben, für deren Realisierung den an Schule Beteiligten Handlungsfreiheit für mehr Gestaltungsmöglichkeiten eingeräumt werden könnte:

- die erzieherische Wirkung von Schule: schulische Erziehungsergebnisse, Befindlichkeit von Schüler/innen in der Schule, Nutzen des Gelernten im weiteren Leben)
- die Lernbedingungen und Erziehungsprozesse an Schulen: Lernorganisation und Lernbedingungen (soziale Konstanz, Überschaubarkeit, Leistungsdifferenzierung und Individualisierung; Verbund von Fach- und Projektunterricht...),
- Unterrichtsdidaktik und Lehrstrategien: Aufgabenorientierung und Zeitnutzung; Hilfestellung und Rückmeldungen; Wechsel der Lehr- und Lernmethoden: Schüler- und Klassenorientierung
- Lerninhalte und Lernbereiche (Fachliches Lernen und außerunterrichtliche Aktivitäten; Demokratische Erziehung, Interessenförderung und Lebensbewältigung; handlungsbezogenes und praktisches Lernen)

- Allgemeines Erziehungsverhalten der Lehrer/innen: Schülerzuwendung und Unterstützung, Leistungsanforderungen und Selektivität, Verantwortlichkeit gegenüber Schüler/innen
- Beitrag zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebes: Klarheit der Regelungen und des pädagogischen Handelns).
- die Struktur der Schulgestaltung: Grundverständigung über Erziehungsauffassungen im Kollegium, Zusammenarbeit im Kollegium, Verhalten und Kompetenz der Schulleitung, Berufs- und Schulengagement von Lehrer/innen und Schulleitung
- die Rahmenbedingungen für Schulen: Rechtliche Vorgaben, Schulaufsichtliche Verfahren, Stützsysteme der Lehrerfortbildung, Zusammensetzung der Schüler/innen; Anregungsgehalt im Elternhaus; Verhältnisse im schulischen Umfeld)

#### 4.1.2 Perspektiven

In der bildungspolitischen Debatte seit Beginn der 90er Jahre wird das Thema „Schulautonomie“ sehr kontrovers diskutiert. Die verschiedenen beteiligten *Gruppen* innerhalb des Schulwesens haben ein unterschiedliches Interesse, mit dem sie Autonomie fordern bzw. ablehnen.<sup>1</sup>

Die *Schulbehörde* behält dabei die Verantwortung für das gesamte Schulwesen, sie tritt aber wesentliche Befugnisse an die einzelnen Schulen ab. Im Rahmen bestimmter, unveränderlicher Vorgaben sollen die Beteiligten selbst (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und sonstiger Schulpersonal) über ihre weitere Entwicklung entscheiden können. Je mehr die Beteiligten ihre Vorstellungen in die Gestaltungsprozesse zur Entwicklung ihrer Einrichtung aktiv einbringen können, desto mehr werden ihr Interesse, ihre Initiative, aber auch ihr kritisch-konstruktives Handeln angeregt.

Auch die Aufgaben der staatlichen/kommunalen Schulverwaltung und Schulaufsicht verändert sich durch die Autonomie. Sie erstrecken sich „auf die Formulierung und Konkretisierung von Rahmenvorgaben entsprechend den vorangegangenen, allgemeinen gesellschaftlichen Anforderungen an Schule, auf vielfältige Unterstützung für die schulische Arbeit und den schulischen Entwicklungsprozess und auf die Qualitätssicherung der - autonomen - schulischen Arbeit.“ (Hoffmann 1993, S.20). Inwiefern ist Veränderung der Funktion der Schulaufsicht umsetzbar?

Die *einzelne Schule* kann dann von generellen Stundenzahlen einzelner Fächer abweichen. Sie kann die Stundentafel als Jahresstundentafel umsetzen, eine eigene Unterrichtsorganisation ausarbeiten und durchführen, andere Fächer integrieren usw. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass die Schule die Möglichkeit erhält, zugunsten einzelner Schülerschicksale vom Regelunterrichtsvorhaben abweichen zu können.

Eine weitere wichtige Frage ist, ob man glaubt, dass durch die zunehmende schulische Selbstverwaltung den Schulen *Gestaltungsräume* sowohl fachlich/inhaltlich, als auch bezogen auf das *Schulmanagement* eröffnet werden. Wird es nun möglich sein, Schwerpunkte zu setzen, die von Lehrenden und Lernenden mitbestimmt werden? Können die am Lernprozess beteilig-

---

Bundesvorstand Bildung und Erziehung (1994): Beschlossen vom Bundesvorstand am 3. Dezember 1994 in Würzburg: Möglichkeiten und Elemente in erweiterter Selbstverwaltung im Schulwesen - zur Debatte um mehr schulische Autonomie. In Forum E, Zeitschrift des Verbands Bildung und Erziehung, 48, (1995) 10, S. 20 - 21.

ten über einen offenen Dialog umstandsloser notwendige Veränderungen herbeiführen (vgl. Schulprogramm Hessen, Bd. 1)? Lehrer haben zwar in der „autonomen Schule“ mehr Freiheit in der didaktischen Ausgestaltung des Unterrichts, dies ist allerdings mit einem enormen und möglicherweise nicht zu bewältigenden Zeitaufwand der Lehrerinnen und Lehrer verbunden.

Oder glaubt man angesichts der aktuellen Lage, dass fachlich/inhaltliche Komponenten im Zuge der Autonomiediskussion häufig ausgespart werden, dass zu wenig über die Lehrpläne diskutiert wird, während Gegenstand der Diskussion zunehmend die „Organisation“ Schule sein wird? So gibt auch Böttcher zu bedenken: „Es ist kaum abzuschätzen, wie sich der Unterricht in der ‘autonomen’ Schule ändert und wie durch den Wandel der Organisation z. B. neue Lernmethoden, neue Inhalte, neue Erkenntnisse (...) in den Unterricht gelangen sollen“<sup>1</sup>.

Ziel der Autonomisierungsbestrebungen ist es nach Aussagen des damaligen Hessischen Kultusministers Holzapfel, die „*Öffnung der Schule*“ zu ermöglichen: „Öffnung der Schule wird zum Programm“<sup>2</sup>. Die Schulen können ihre Aktionsfelder nach außerhalb der Schule verlegen, d. h. sich zum „gesellschaftlichen Alltag und Praxis“ (Hoffmann 1993, S. 13) öffnen. Hierdurch wird die Schule in ihr Stadtteil und ihre Region, d. h. in ihr eigenes Umfeld, eingebunden. Die Öffnung der Schule gehört zu weiteren vorhandenen schulpolitischen Zielvorstellungen für die Schule der Gegenwart, die durch die Verwirklichung von Autonomie als eine Weiterentwicklung realisiert werden kann. Die Schule ist dadurch in der Lage, Einflüsse von außerhalb zu verarbeiten. Die Trennung zwischen schulischem Lernen und außerschulischem Leben wäre nicht mehr so markant wie heutzutage.

Dabei wird in der Ausführung dieses Vorhabens der Autonomisierung vieles offen gelassen: bei allen an Schule Beteiligten scheint das Autonomisierungsvorhaben stets noch unklar zu sein. So bleibt in Anlehnung an Timmermann (1994) die Frage nach der Umsetzung der „Autonomie“ noch stets in dreierlei Hinsicht offen: 1. Welche Entscheidungseinheiten sind gemeint? 2. Welche Entscheidungsgegenstände und -inhalte sollten ‘autonomisiert’ werden? 3. Auf welche Weise werden den Entscheidungseinheiten die entsprechenden Entscheidungs- und Handlungsressourcen zugeordnet<sup>3</sup>. Hierzu gibt es keinen verbindlichen Katalog für neue Regelungen. Für Holzapfel äußert sich das Problem u.a. auch darin, dass viele Schulen für sich schon Regelungen beschlossen haben.<sup>4</sup>

Auch die autonome Entscheidung jeder Schule über die Verwendung der ihr pauschal zugewiesenen *Finanzmittel* ist zu beachten. Die Schule kann sowohl im Personalbereich (über die Verwendung der zugewiesenen Lehrerstunden) wie auch bei den Sachmitteln (Lehr- und Lernmittel etc.) und bei der eigenen Durchführung der Beschaffungen eigene Entscheidungen treffen.

---

nomie - Chancen und Grenzen. Weinheim, S. 55-82.

ziehung und Wissenschaft 46 (1994) 1, S. 16 - 17.

Akquisition von Einnahmen

„Das Problem, das wir bei dem ganzen Projekt haben ist, daß die meisten Dinge, die da zu beachten sind, irgendwo schon geregelt sind. Das ist eigentlich das Erstaunliche ...“: vgl. Welzel, Steffen [Bearb.]: „Von Haus aus pädagogischer Optimist“. Fragen an den hessischen Kultusminister Hartmut Holzapfel. In: Erziehung und Wissenschaft 46 (1994) 1, S. 16 - 17.

Bei einer gleichen und guten Ausstattung der Schulen sollen die Schulen selbständig (autonom) über die Verwendung der ihr zugewiesenen Mittel verfügen: im Personalbereich wie auch bei den Sachmitteln bis hin zur Bauangelegenheiten für die Gestaltung der Schulräume.

Eine der Konzeptideen für Autonomie in der Schule ist der mögliche Erhalt zusätzlicher Gelder über Sponsoren, also über die Elternschaft, durch Firmen und der Industrie. Dieses führt zu der Befürchtung, dass Schulen in „guten“ Wohngegenden sich schnell zu Eliteschulen entwickeln werden, da sie mehr Gelder erhalten als Schulen in minderbemittelte Gegenden. Durch eine solche Förderung käme es zu Ungleichheiten der Bedingungen von Schulen, was wiederum die Unabhängigkeit der Schule in Frage stellt. Die Schule wäre dann abhängig von den Förderern und es könnte wie von einigen Gegnern der Schulautonomie vorhersagen, zu Schulnamen kommen wie z. B. „Milka Lila Pause-Schule“ u.Ä. Die Gefahr bestünde auch darin, dass Finanzpolitiker auf die Idee kommen könnten, bei der Mittelzuteilung der einzelnen Schulen Sponsorengelder gegengerechnen oder als festen Faktor einzuplanen.

Hieraus lässt sich folgern, dass man die *Grenzen des Sponsorentums* genauer abstecken sollte. Folgende Fragen müssten geklärt werden:

- In welchem Umfang darf eine Schule zusätzliche Gelder (Drittmittel) erhalten?
- Welche Vereinbarungen dürfen zwischen der Schule und dem Geldgeber getroffen werden?
- Wie kann das Problem gelöst werden, dass es durch Drittmittel zu Ungleichheiten zwischen den Schulen kommen werde? Dieses könnte schwer wiegende Konsequenzen für die Vergleichbarkeit der Bildungsangebote haben.

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass Schulen mit baulich guten Voraussetzungen, mit wohl situerter Elternschaft und mit einem geringen Anteil von sozial benachteiligten Kinder eine viel bessere „Startposition“ haben als Schulen, die diese Vorteile nicht besitzen. Die zuerst erwähnten Schulen haben eine bessere Chance ein gutes Bildungsangebot anzubieten, sie können eher zusätzliche Einnahmen erschließen und haben eine größere Möglichkeit die besser qualifizierten Lehrkräfte zu erwerben. Diese Problematik kann verhindert werden, „indem sie (die Schulbehörde) überall den Grundbedarf sichert und die Finanzhoheit der Schulen nur behutsam ausbaut.“ (Schwarz 1994, S. 33)

Die Autonomie von Schule darf auch nicht als *Sparmaßnahme* der Regierung gesehen werden. Die einzelne Schule soll die Möglichkeit erhalten anhand der ihr zur Verfügung gestellten Mittel, selber zu entscheiden, wofür diese eingesetzt werden sollen.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, was es für die Qualität von Schule bedeutet, welche Folgen und notwendigen Konsequenzen die Entwicklungsimpulse haben, wenn die in der Schule tätigen Lehrerinnen und Lehrer in den entsprechenden Gremien nicht mehr geregelt vertreten sind, sondern stattdessen *VertreterInnen der Wirtschaft, Politik und Gemeinde* ein Mitbestimmungsrecht über didaktische und pädagogische Fragen und Themen haben? Ist die ohnehin schon diskutierte Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse dann gewährleistet?

Argumente wie: „Schulen können Bildungsangebote gegen Honorar in die Schularbeit einbeziehen“ prägen die Autonomiedebatte ebenfalls und damit weiter auch die Frage, ob Schulen eigenständig über Beschäftigungsformen und Personalfragen entscheiden sollten und im Zweifelsfall auch könnten. Zwar sind noch stets sind die Ausschreibungsverfahren zu Stellen-



besetzungen zentral geregelt, doch die Zahl der Schulausschreibungen steigt in Hessen kontinuierlich an.<sup>1</sup> Wie konsequent dieser Trend anhalten wird und welche Auswirkungen und welche Folgen damit verbunden sind, wird derzeit in der Fachliteratur noch nicht ausführlich diskutiert.

Die *Schulleitung* soll sich als „professionelles Management“ (Hofmann 1993, S.17) verstehen. Es stellen sich Fragen: Was ist eigentlich ein ‘autonomer’ Schulleiter, welche Aufgaben hat er und über welche Kompetenzen muss er verfügen?<sup>2</sup> Wie verändert sich die Position des Schulleiters bei zunehmender Autonomie der Schule? Welche Aufgabe hatte, hat und wird die Schulaufsicht in Zukunft haben? Und vor allen Dingen: „Wie ist (...) das Verhältnis von notwendiger Staatsaufsicht über das Schulwesen zur notwendigen Selbständigkeit der einzelnen Schule neu zu ordnen?“<sup>3</sup> Solche Fragen bezüglich der Organisationsentwicklung von Schulen werden nicht allein in der Literatur gestellt, sondern sind auch häufig Gegenstand in der Fort- und Weiterbildung.

Die *Schülerinnen und Schüler* sollen nicht nur Objekte der pädagogischen Autonomie sein, sondern als Subjekte mitwirken können. Sie sollen lernen, mit Selbstverantwortung sinnvoll umzugehen und die ihnen gegebenen Freiräumen zu gestalten.

Vielmehr müsste nun sichergestellt werden, dass jeder Schüler, jede Schülerin auch zu jeder, seiner/seinen Leistungen angemessenen Schule, einen Zugang haben kann.

Für die *Eltern* kann die Mitbestimmung in der jeweiligen Schule erweitert werden. Die Eltern erhalten die Möglichkeit, den Unterricht mitzugestalten und in diesem mitzuwirken (vgl. Elternmitarbeit).

Des Weiteren werden sich die Aufgaben des *Sekretariats* und der *Hausmeister* im Rahmen einer autonomen Schule erweitert wie auch die des Personalrates, das die Interessen der Gesamtheit vertritt.

#### **4.1.3 Grenzen**

Bei aller Gestaltungsfreiheit muss allerdings ein Mindeststandard des Unterrichts gewährleistet sein. Die Auswahl und Aufnahme der Schüler darf nicht zur autonomen Verfügung der einzelnen staatlichen Schule stehen.

Ein Punkt darf auf keinen Fall zur autonomen Disposition der einzelnen öffentlichen Schule stehen: die Auswahl und die Aufnahme der Schüler, aufgrund der Gleichheit der Bürger für den Zugang zur öffentlichen Schule.

Die Einführung bzw. die Erweiterung von Autonomie in den einzelnen Schulen birgt auch *Risiken* in sich. Es wird weiterhin ‘gute’ und ‘schlechte’ Schulen geben, dem muss aber entgegengewirkt werden. Die Schulen dürfen in ihrer Umstrukturierung sich nicht alleine überlassen werden, sondern sie benötigen die Unterstützung der Schulverwaltung, vor allem wenn es

---

Vgl. Presse-Information des HKM vom 28. April 1998.

<http://www.bildung.hessen.de/anbieter/km/presse/index.htm>

Vgl. auch Spies, Werner E.: Autonome Schulleiter? In: Bildung und Erziehung 44 (1991) 4, S. 469 - 479.

hung, 44 (1991) 4, S. 433.

um die Qualifizierung der Beteiligten, die internen Evaluationsprozesse anzuleiten geht und diese kontinuierlich durchzuführen.

Die GEW Hessen unterstützt die „Autonomisierung“ im Sinne einer Demokratisierung von Entscheidungen und Entbürokratisierung, so dass den Schulen mehr Handlungsfreiheit eingeräumt werden kann.<sup>1</sup> Als Bedingung für diese positive Einschätzung soll „Demokratisierung von Entscheidungsstrukturen“ in der Schule allerdings generell als Dezentralisierung von Kompetenzen verstanden werden. Die Schulkonferenz müsste in ihren Entscheidungskompetenzen gestärkt werden. Hierarchien mit Blick auf die Behörde müssten abgebaut werden. Ob dies jedoch das primäre Ziel der Autonomisierungsbestrebungen ist, stellt die GEW in Frage. Soll die Einführung von Autonomie beispielsweise Demokratisierungsbestrebungen erleichtern, oder ist es eher das Bestreben, „die Sparschwänge“ erträglicher zu machen, ist sie gar „Ausdruck konzeptioneller Ratlosigkeit der Politiker“ oder lediglich Teil einer Reform des öffentlichen Dienstes<sup>2</sup>?

Sind Befürchtungen, wie: die Ungleichheit der Bedingungen, unter denen Schulen wirtschaften, werde durch verordnete „Schulautonomie“ gefördert<sup>3</sup> berechtigt? Obwohl die Schulen über die Mittel eigenverantwortlich verfügen sollen und auch „Gewichtsverschiebungen vornehmen können“<sup>4</sup>, werden sie möglicherweise von „Spendenfähigkeit und -Bereitschaft“ verschiedener Sponsoren<sup>5</sup> abhängig.

Viele Schulen fühlen sich überfordert, ihre Organisation mit eigenen Kräften weiterzuentwickeln und die Möglichkeiten, die durch Autonomie gegeben sind, richtig einzusetzen. Erste Bemühungen Hilfeleistungen anzubieten, ist in Nordrhein-Westfalen zu finden. Hier sind Schulentwicklungsmoderatoren ausgebildet worden, die jede Schule bei den Fortbildungsdezzernaten der Regierungspräsidenten angefordert werden können. Diese stehen den Schulen mindestens ein Jahr zur Seite und beraten und helfen den Schulen bei der Diagnose der Stärken und der Schwächen, der Klärung von Zielen, welche Prioritäten gesetzt werden sollen und dem Management von Entwicklungsprojekten. Sehr wichtig ist dabei, dass die Schulentwicklungsmoderatoren keine Weisungen der Schulaufsicht unterliegen.

Eine weitere Befürchtung der Autonomiegegner ist, dass durch die Dezentralisierung für die Lehrenden und für die Verwaltung mehr Arbeit aufkommt. Es müsste eine Erhöhung an Verwaltungs-, Koordinations- und Kooperationsstunden für alle Beteiligten zu überlegen sein. Zusätzlich sind Kapazitäten für die Qualifizierung der LehrInnen für die veränderten Aufgaben notwendig. (vgl. Lorent/Zimdahl 1993, S. 163)

Des Weiteren muss es eine staatliche Rahmensetzung geben, damit durch die ‘Profilbildung’ der einzelnen Schulen keine soziale Selektion verstärkt anstelle vermindert werde. In den Rahmenrichtlinien sollen die Erziehungs- und Bildungsziele festgesetzt werden, um eine grundlegende Allgemeinbildung zu sichern. Und in einer schulpolitischen Konzeption soll festgelegt werden, dass jede Schule für jeden Schüler/ für jede Schülerin offen ist. (vgl. Lorent/Zimdahl 1993, S. 164)

---

Ebenda.

Ebenda

Ebenda.

rungen, zu Personal- und Finanzautonomie. In: Pädagogik, 46 1994 9, S 48

Rotermund, Manfred 1996: Schulautonomie - Das trojanische Pferd der Schulpolitik. März 1996, S. 4/5

Durch Autonomie soll das Schulwesen nicht privatisiert werden, sondern autonome Schulen sollen sich im Rahmen eines öffentlich kontrollierten Entwicklungsprozesses selbständig(er) entfalten können und dadurch ihren gesellschaftlichen Auftrag besser erfüllen (können).

Autonomie darf nicht als Selbstzweck verstanden werden. „Sie kann und soll sich vielmehr inhaltlich-materiell auf *die einzelnen konkreten Aktionsfelder* von bzw. in der Schule erstrecken“ (Hoffmann 1993, S.13). Die einzelne Schule soll innerhalb eines (weiteren) Rechtsrahmens größere Verantwortungs- und Gestaltungsfreiräume erhalten:

#### **4.1.4 Evaluation**

Wie soll evaluiert werden? In der Literatur wird die Schulautonomie – auch im internationalen Vergleich – mit Verweis auf die Bedeutung kontinuierlicher Evaluation<sup>1</sup>, oder auch die Auswirkungen der Autonomie auf ‘freie’ und auf ‘staatliche’ Schulen betrachtet.

Hierzu gehört auch eine ausgedehnte Beratung ebenso wie eine Kontrolle durch Evaluationsprozesse, die die Arbeit der Schulen nachträglich bewerten.

Für Bargel/Steffens können „äußere“ Reformmaßnahmen keine „innere“ Qualität herstellen. Kriterien guter Schulen beziehen sich auf pädagogische Qualität, z.B. die erzieherische Wirkung. Den Bereichen der Schulautonomie, namentlich Demokratisierung, Deregulierung, Personelle Autonomie, Finanzielle Autonomie, Regionalisierung, Markt und Wettbewerb, sollte der Bereich der Pädagogischen Autonomie in der erziehungswissenschaftlichen, insbesondere der schulpädagogischen Diskussion voranstellen.

#### **4.1.5 Verschiedenes**

Vielfach wird bemängelt, dass es noch an Unterstützungssystemen und -Maßnahmen fehlt.

So besteht auch Aufklärungsbedarf hinsichtlich der *rechtlichen Lage*. Beispielsweise werden in der ‘autonomen Schule’ der Zukunft Widersprüche zum bestehenden Beamtenrecht gesehen, die Frage nach der im GG festgeschriebenen Funktion der Schulaufsicht (GG Art. 7,1), oder aber die Frage nach der Partizipation ist nicht geklärt. So könnte man argumentieren, dass eine institutionelle Partizipation der Eltern, Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler verfassungsrechtlich ohnehin schon geboten ist.

was geschieht, wenn Eltern und Schüler mehr Mitbestimmungsrechte und Einblick in die Verteilung der Gelder bekommen, die Schulleitung sich aber das Recht vorbehält, die ausführende Instanz zu sein; wenn trotz Autonomie von den jeweils höheren Instanzen Machtworte gesprochen werden (können),<sup>2</sup>

Es sollen also neue Ordnungssysteme und Organisationsstrukturen gefunden werden, die als Gestaltungsgrundlage nicht im Voraus bestimmt werden, sondern Ergebnis einer Entwicklung sind. Es ist wichtig, die „Findungsprozesse“<sup>3</sup> zu berücksichtigen, die zu neuen möglichen Wegen führen könnten. Selbstgestaltung und Selbstverwaltung sind aber nicht nur das Ziel

---

Vgl. Liket, Theo (1993): Autonome Schule und Qualitätskontrolle in den Niederlanden. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 41 (1993) 3. S. 335 - 345.

GEW Vorstandskommission Autonomie: Demokratisierung der Schule. Erste Stellungnahme. In: Lorent, H.-P. de/Zimdahl, G. (Hrsg.): Autonomie der Schulen, Hamburg 1993, S. 164  
dungsverwaltung, S. 23.

von Such- und Entwicklungsprozessen, sondern bedingen andererseits wiederum Prozesse, wie beispielsweise eine erfolgreiche Evaluation, sowie die Arbeit am Schulprogramm.

Schulentwicklung – insbesondere die Schulprogrammarbeit – hat verschiedene Ansatzpunkte. Sie kann sich von innen heraus anhand z.B. der Umsetzung von Rahmenrichtlinien entwickeln, sie kann aber auch strukturell geplant und durch auferlegte Maßnahmen in Gang gesetzt werden. Das unklare Verhältnis von Begriffsprägung auf der einen Seite und andererseits der implizite innere Wandel in der Schulentwicklung, bei dem lautlos, sprachlos und teilweise unbewusst auf den gegebenen gesellschaftlichen Wandel reagiert wird, führt dazu, dass die Fragestellung nach dem Bedarf an Steuerungsmöglichkeiten an Klarheit verliert. Einerseits ist also eine klare Steuerung erforderlich und es werden die Möglichkeiten zur Steuerung in der Literatur aber auch in den einzelnen Schulen vor Ort diskutiert. Es werden Modelle zur Weiterentwicklung der Organisationsstrukturen diskutiert, vor allem aber die Frage, „Wie muss die Prozessgestaltung beschaffen sein, um effektiv sein zu können?“ (vgl. Wendt 1994). Andererseits haben einzelne Schulen bereits einen „Grad der Selbststeuerung erreicht, der die Möglichkeiten bildungspolitischer Steuerung relativiert“. Selbstgestaltung und Selbstverwaltung einer Schule sind also abhängig von ihrer individuellen Entwicklung, sie kann nur im Kontext der jeweiligen Geschichte einer Schule betrachtet werden.

vgl. Bastian, Johannes 1996: Autonomie Konkret. Vier Thesen zu einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik. In: Pädagogik 1/1996, S. 8

## 4.2 Assoziationen

Die folgenden Tabellen liegen den Zusammenfassungen im Hauptteil zugrunde:

Tab. 4-1: Assoziationen zu „Autonomie“ – Alle Befragten

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
62	Verantwortung	,88	,16	909	2	1	5	29	63
52	Gestaltung	,81	,18	913	2	2	12	37	47
50	Kooperation	,78	,18	916	3	3	15	37	42
53	Herausforderung	,78	,19	912	3	4	12	35	45
66	Qualität	,71	,21	909	6	5	19	39	31
47	Vielfalt	,69	,21	907	5	6	22	41	26
61	Leistung	,66	,21	904	6	6	24	45	19
68	Hoffnung	,65	,24	897	9	6	25	35	25
45	Klarheit	,64	,25	904	8	11	23	33	24
46	Fortschritt	,63	,23	910	7	10	26	38	19
57	Wettbewerb	,59	,25	908	11	11	29	30	19
48	Kraft	,58	,25	896	11	11	29	31	17
54	Konflikt	,58	,22	904	7	14	34	33	13
44	Konsens	,54	,26	902	14	15	29	27	15
51	Befreiung	,51	,24	900	14	15	34	24	13
65	Hilfe	,48	,25	898	18	17	33	22	11
63	Macht	,43	,25	898	20	22	32	17	8
67	Last	,42	,27	899	22	26	24	19	9
56	Sorgen	,41	,26	900	23	22	31	17	7
64	Gleichheit	,39	,27	897	26	22	29	15	8
59	Kontrolle	,38	,27	903	27	25	25	16	7
55	Spiel	,29	,25	900	41	21	23	12	4
58	Hindernis	,27	,23	902	41	25	21	9	3
49	Chaos	,23	,23	905	49	25	15	6	5
60	Isolation	,21	,22	903	53	22	17	6	3

Folgende Assoziationen wurden zu „Autonomie“ hinzugefügt:

Fairness, Mehrarbeit, Messbarkeit päd. Arbeit, Privatisierung, Rationalisierung

Tab. 4-2: Assoziationen zu „Autonomie“; Faktorenanalyse mit 4 Faktoren:

Nr.	Item	M	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
44	Konsens	,54	<b>-.72</b>	.03	.17	-.18
45	Klarheit	,64	<b>-.68</b>	.04	.27	-.28
50	Kooperation	,78	<b>-.48</b>	.09	.46	-.19
56	Sorgen	,41	-.01	<b>-.74</b>	.01	-.09
58	Hindernis	,27	-.17	<b>-.69</b>	-.22	-.15
67	Last	,42	.09	<b>-.67</b>	-.07	.07
60	Isolation	,21	-.08	<b>-.65</b>	-.25	-.12
49	Chaos	,23	.12	<b>-.59</b>	-.23	-.13
54	Konflikt	,58	.02	<b>-.55</b>	.27	-.05
59	Kontrolle	,38	-.48	-.50	-.16	.10
57	Wettbewerb	,59	-.01	-.47	.39	.20
63	Macht	,43	.07	-.43	.17	.03
53	Herausforderung	,78	-.04	-.03	<b>.77</b>	-.08
52	Gestaltung	,81	-.02	.07	<b>.75</b>	-.09
62	Verantwortung	,88	-.18	.02	<b>.72</b>	.02
68	Hoffnung	,65	-.11	.08	<b>.62</b>	-.33
66	Qualität	,71	-.31	.23	<b>.59</b>	-.29
61	Leistung	,66	-.36	-.21	<b>.56</b>	.15
51	Befreiung	,51	.21	-.05	.52	-.47
46	Fortschritt	,63	-.34	.10	.47	-.36
48	Kraft	,58	-.21	.03	.46	-.34
47	Vielfalt	,69	-.17	.05	.43	-.36
55	Spiel	,29	.03	-.29	.01	<b>-.70</b>
65	Hilfe	,48	-.34	.03	.23	<b>-.64</b>
64	Gleichheit	,39	-.23	-.06	.10	<b>-.59</b>

## Meinungen

Tab. 4-3: Meinungen zu „Autonomie“ – Alle Befragten

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4	
78	Auch eine „autonome“ Schule muss gewährleisten, dass allen Schülerinnen und Schülern die Grundlagen der Allgemeinbildung vermittelt werden.	,94	,10	983	0	1	3	13		83
80	Alle an Schule Beteiligten müssen einen Beitrag zur Verbesserung der Schule leisten.	,89	,15	937	1	1	6	24		67
90	Eine Schule, die mehr als bisher selbständig entscheidet, muss die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen.	,72	,20	974	3	7	21	36	33	
83	Schulautonomie wird die bestehenden Unterschiede zwischen den Schulen verstärken.	,71	,20	981	3	7	23	40	28	
88	Mit der zunehmenden „Selbständigkeit“ der Schule wird die Stellung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin gestärkt.	,71	,20	973	4	6	20	40	29	
92	„Autonomie“ macht Mut zur Initiative.	,71	,21	985	5	6	21	40	29	
81	Wer in einer Schule pädagogisch arbeitet, ist für sein Tun selbst verantwortlich.	,70	,22	926	4	8	23	36	29	
82	Autonome Schulen werden stärker in einen Wettbewerb zueinander treten.	,70	,20	981	3	7	21	41	27	
76	Die „Autonomie“ der Schulen soll Sparzwänge erträglicher machen.	,64	,27	963	10	9	22	30	28	
79	Wenn Schulen Sponsoren suchen, besteht die Gefahr, dass sie von ihnen abhängig werden.	,64	,26	984	7	13	23	30	27	
87	„Autonomie“ kann man nicht gesetzlich verordnen.	,63	,27	974	8	13	26	25	28	
75	Wenn Schulen „autonom“ handeln dürfen, müssen sie sich einer externen Überprüfung stellen.	,62	,25	975	8	12	26	31	23	
85	In einer „autonomen“ Schule sollen Schülerinnen und Schüler mehr Mitbestimmungsrechte haben.	,61	,22	977	6	10	34	33	17	
84	Schulautonomie verstärkt das soziale Gefälle zwischen den Schuleinzugsbereichen.	,59	,26	974	9	16	28	24	23	
91	Mehr Wettbewerb unter den Schulen fördert die Qualität der pädagogischen Arbeit.	,55	,25	983	12	14	28	32	14	
89	Der Begriff „Schulautonomie“ ist Lehrerinnen und Lehrern geläufig.	,51	,20	935	7	24	37	24	8	
77	Dass den Schulen mehr Entscheidungsrechte übertragen werden, ist Ausdruck konzeptioneller Ratlosigkeit der Politiker.	,49	,30	973	21	19	20	20	20	
93	„Autonomie“ führt zu unzumutbarer Mehrbelastung von Lehrerinnen	,49	,23	770	13	20	34	21	11	

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
74	Es ist problematisch, den Begriff „Autonomie“ auf Schule anzuwenden.	,48	,27	976	19	18	26	24	13
86	Ich halte das Konzept der erweiterten „Selbständigkeit“ von Schulen für problematisch.	,40	,28	981	26	26	22	17	9

Folgende Meinungen zu „Autonomie“ wurden in den Fragebögen hinzugefügt:

(ohne Nr.): Die entscheidenden Kriterien für eine gute Schule sind die Qualität der Lehrer, der Schulleitungsmitglieder und die Verfügbarkeit von Geld

(ohne Nr.): Können (dürfen) Beamte überhaupt „autonom“ arbeiten (rechtliche Situation) ?

(zu Nr. 88): Die Stellung der zahlenmäßig größten Gruppe (z.B. Sek.II-Lehrer) wird gestärkt

(zu Nr. 90): ...muss die Ergebnisse ihrer Arbeit SELBST überprüfen!

(zu Nr. 91): Es besteht die Gefahr einer „Schaufensterpädagogik“

(zu Nr. 93): ja, wenn A. gesetzlich verordnet wird und gleichzeitig die Ressourcen knapp sind

(zu Nr. 93): Lehrer können nicht das leisten, was die Gesellschaft (Eltern, Gesetzgeber) nicht unterstützt

(zu Nr. 93): Wenn nicht entsprechend ausreichend Mittel und Personal zur Verfügung stehen

Tab. 4-4: *Meinungen zu „Autonomie“*; Faktorenanalyse mit 4 Faktoren:

Nr.	Item	M	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
86	Ich halte das Konzept der erweiterten „Selbständigkeit“ von Schulen für problematisch.	,40	<b>-.79</b>	.02	.18	.02
92	„Autonomie“ macht Mut zur Initiative.	,71	<b>.68</b>	.18	.03	-.30
77	Dass den Schulen mehr Entscheidungsrechte übertragen werden, ist Ausdruck konzeptioneller Ratlosigkeit der Politiker.	,49	<b>-.65</b>	-.03	.26	-.04
74	Es ist problematisch, den Begriff „Autonomie“ auf Schule anzuwenden.	,48	<b>-.62</b>	.29	.11	.03
93	„Autonomie“ führt zu unzumutbarer Mehrbelastung von Lehrerinnen und Lehrern.	,49	<b>-.58</b>	-.22	.26	-.07
91	Mehr Wettbewerb unter den Schulen fördert die Qualität der pädagogischen Arbeit.	,55	<b>.54</b>	.30	.15	-.30
87	„Autonomie“ kann man nicht gesetzlich verordnen.	,63	<b>-.46</b>	.06	.03	-.18
85	In einer „autonomen“ Schule sollen Schülerinnen und Schüler mehr Mitbestimmungsrechte haben.	,61	<b>.46</b>	-.07	.29	-.03
79	Wenn Schulen Sponsoren suchen, besteht die Gefahr, dass sie von ihnen abhängig werden.	,64	-.41	-.09	.33	-.18
75	Wenn Schulen „autonom“ handeln dürfen, müssen sie sich einer externen Überprüfung stellen.	,62	-.09	<b>.84</b>	.12	-.03
90	Eine Schule, die mehr als bisher selbständig entscheidet, muss die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen.	,72	.23	<b>.75</b>	.17	-.16
83	Schulautonomie wird die bestehenden Unterschiede zwischen den Schulen verstärken.	,71	-.11	.14	<b>.79</b>	.04
84	Schulautonomie verstärkt das soziale Gefälle zwischen den Schulleistungsbereichen.	,59	-.29	.06	<b>.73</b>	.13
82	Autonome Schulen werden stärker in einen Wettbewerb zueinander treten.	,70	.09	.12	<b>.69</b>	-.19
76	Die „Autonomie“ der Schulen soll Sparzwänge erträglicher machen.	,64	-.31	.02	.32	-.08
81	Wer in einer Schule pädagogisch arbeitet, ist für sein Tun selbst verantwortlich.	,70	-.02	-.18	-.07	<b>-.63</b>
80	Alle an Schule Beteiligten müssen einen Beitrag zur Verbesserung der Schule leisten.	,89	.19	.23	-.07	<b>-.59</b>
78	Auch eine „autonome“ Schule muss gewährleisten, dass allen Schülerinnen und Schülern die Grundlagen der Allgemeinbildung vermittelt werden.	,94	-.19	.21	.04	<b>-.48</b>
89	Der Begriff „Schulautonomie“ ist Lehrerinnen und Lehrern geläufig.	,51	.15	-.29	.18	-.39
88	Mit der zunehmenden „Selbständigkeit“ der Schule wird die Stellung des	,71	-.14	.11	.21	-.31

Nr.	Item	M	Fak- tor 1	Fak- tor 2	Fak- tor 3	Fak- tor 4
	Schulleiters bzw. der Schulleiterin gestärkt.					
	1,87/30,622,09/4		0,52			

## 5. „Schulprogramm“ (Texte und Daten)

In diesem Kapitel werden Texte und Daten zum Begriff „Schulprogramm“ dokumentiert<sup>1</sup>. Die Interpretation der Daten befindet sich im Hauptteil des Berichts

### 5.1 Zum Begriff

#### 5.1.1 Vielfalt der Begriffe, Definitionen

Neben "Autonomie"<sup>2</sup> und "Evaluation" ist das "Schulprogramm" als zentraler Kernbereich gegenwärtiger Umstrukturierungen der Schullandschaft zu nennen.

Dem Schulprogramm ergeht es wie andern „Modewörtern“ der aktuellen Bildungsdebatte (Becker 1996, 1): Obwohl Schulprogramme ‘en vogue’ sind, manchen sogar als der „Schlüssel für die Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule“ (Haenisch 1998, 5) und als eigentlicher "Kern von Schulentwicklung" gelten (Eikenbusch 1998, 187), gibt es nach wie vor mehr schillernde als verbindliche Definitionen des Begriffs.

Unabhängig davon, ob die Erstellung eines Schulprogramms verpflichtend vorgeschrieben<sup>3</sup> oder (noch) freiwillig angestrebt wird, konstatieren etwa Philipp / Rolff einen allgemeinen Begründungsbedarf für Schulprogramm-Arbeit. Folgende Begründungen bzw. Motive werden genannt:

- (1.) Anlass zum Aufbruch aus allgemeiner Lethargie oder einer konkreten Krisensituation<sup>4</sup>
- (2.) Standortbestimmung in Zeiten gesellschaftlichen Umbruchs, zugleich auch Ort allgemeiner Wertediskussion
- (3.) Anlass zum pädagogischen Diskurs
- (4.) Verabschiedung eines Grundgesetzes der Schule als integrierende Basis für bestehende Heterogenitäten und Individualitäten innerhalb des Lehrkörpers
- (5.) Bündelung und Effektivierung von bereits bestehenden schulinternen Reforminitiativen ('Synergieeffekte')
- (6.) Professionelle Selbstdarstellung der LehrerInnenschaft und ihres Berufsethos
- (7.) selbständige Entwicklung eines Maßstabs für in Zukunft anstehende Formen der Rechenschaftslegung (Evaluation), um einer möglichen Oktroyierung solcher Maßstäbe von außen bzw. oben zu begegnen

1 Der Themenbereich „Schulprogramm“ wurde von Eva Pelkner bearbeitet.

2 Zur Diskussion um Schulautonomie vgl. Daschner / Rolff / Stryck, sowie Kap # dieses Berichts.

3 Der entsprechende Passus im Hessischen Schulgesetz sah eine verpflichtende Einführung zum Schuljahr 1999 / 2000 vor; diese Frist ist inzwischen von der neuen hessische Landesregierung (per Verordnung) aufgehoben worden

4 z. B. SchülerInnenschwund oder Probleme wie Gewalt, Drogen, usw.

- (8.) Klärung von Prioritäten, um einer (Selbst-)Überlastung der Schule vorzubeugen
- (9.) Außendarstellung (gegenüber Eltern, Schulträger und Staatlichem Schulamt)
- (10.) Entwicklung von Wir-Gefühl und einer besseren Identifikation mit der Schule (Erhöhung der Arbeitsplatzzufriedenheit der LehrerInnen)
- (11.) Interesse, am Ganzen der Schule zu arbeiten, z. B. auf systemtheoretischer, organisationsentwicklungsbezogener Grundlage
- (12.) Schulbezogene Personalpolitik (z. B. ‘schulscharfe’ Stellenausschreibungen auf der Grundlage eines Schulprogramms)
- (13.) Demokratisierung und gemeinsame Verantwortung
- (14.) Welche *Motive* bei den an der Schulentwicklung beteiligten Gruppen leitend sind oder sein sollten, ist äußerst umstritten. Einwände gegen die Schulprogramm-Arbeit werden bei Philipp / Rolff zwar durchaus genannt, aber eher cursorisch abgehandelt:
- (15.) Aufbau von Illusionen über die Veränderbarkeit von Schule, etwa im Hinblick auf ihre Demokratisierung oder ihre zukünftigen finanziellen Möglichkeiten
- (16.) Einführung von Konkurrenz und Markt in das staatliche Schulwesen als einem der letzten, nicht privatwirtschaftlich organisierten Bereich öffentlichen Lebens
- (17.) Zunahme der Belastung durch Mehrarbeit am Schulprogramm, v. a. für LehrerInnen
- (18.) Gleichmacherei<sup>1</sup>
- (19.) Unverbindlichkeit

Neben dem ‘Schulprofil’, das mit Hilfe des ‘Schulprogramms’ bewusst gestaltet werden soll (Fleischer-Bickmann 1995, 14)<sup>2</sup>, begegnen Begriffe wie ‘pädagogisches Konzept’, ‘pädagogisches Profil’<sup>3</sup> oder ‘Schulkonzept’ (Dörger 1992, 36 ff. ), bis hin zur betriebswirtschaftlich und systemtheoretisch inspirierten ‘Organisationsphilosophie’<sup>4</sup>.

Neuere Publikationen sprechen vom Schulprogramm als dem „zentralen und entscheidenden Instrument der einzelnen Schule, aus der jeweiligen Arbeitssituation heraus im Rahmen der allgemeinen Leistungspflichten ihre Ziele, ihre Arbeitsschwerpunkte und Vorhaben festzulegen und der Öffentlichkeit bekannt zu geben“ (Risse 1998, IX).

- 
- 1 Da KritikerInnen hierzulande mit der Einführung von Schulprogrammen (bisher) eher um die Vergleichbarkeit von Schulen und Schulabschlüssen fürchten, wären hier genauere Ausführungen hilfreich. Möglicherweise nehmen die Autoren hier Bezug auf Kritik an einer drohenden „McDonaldisierung“ des Schulwesens, vgl. etwa Gita Steiner-Khamsi. Szenario 2010 zur wirkungsorientierten Schulreform (I). In: VPOD-Magazin 108 (1998), 17 - 24; siehe auch Gottfried Kleinschmidt. Wenn Eltern eine Schule „chartern“ - Schulvielfalt und Schulentwicklung in den USA - Anmerkungen zu den „Charter-Schools“. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 2 (1997)
  - 2 Zur Unterscheidung vgl. auch Risse 1993; Philipp / Rolff, 15 ff. ; Günther Böhm. Schulprogramme als Weg zur Erneuerung des Gymnasiums. Aufgaben und Chancen für das Schulfach Erziehungswissenschaft / Pädagogik. In: Pädagogikunterricht. 15, 1995, 4, 3 ff.
  - 3 HSchG § 127b. Abs. 2
  - 4 Esch-Alsen, Volker 1996: Vom Schulprofil zur Organisationsphilosophie. In: schul-management. 27, 1996, 1, 19-23



Der pädagogische Begriff des Schulprogramms ist missverständlich und war zudem „fast hundert Jahre verschüttet“ (Philipp / Rolff, 12). Das „Wort stiftet Verwirrung“ weil hier, wie Ulrike Hof ausführt, ein „aus der Technik stammender Begriff (...) für das Kernstück der Schulentwicklung genommen“ und damit das Unbehagen vieler Schulen erklärlich wird<sup>1</sup>.

Ein einheitlicher Sprachgebrauch hat sich noch nicht etabliert, obwohl die Begriffe immer häufiger in Gesetzen und Erlassen auftauchen. Dabei kann auf eine systematische Klärung der inzwischen kursierenden Termini durch die Erziehungswissenschaft bis jetzt nicht zurückgegriffen werden, zumal nur ein Begriff, nämlich der des Schulprogramms, tatsächlich aus der Pädagogik stammt. Andere wie etwa „Schulprofil“ oder „Leitbild“ haben ihren Ursprung in der Wirtschaft<sup>2</sup>.

Rolff/Buhren u. a. sehen im 'Leitbild' einer Schule eine mögliche Grundlage für deren Schulprogramm (Rolff/Buhren u. a., S. 111 f. ). Das Leitbild einer Schule enthält Zielsetzungen, denen sich (möglichst) die ganze Schulgemeinde verpflichtet fühlt. Es ist „Richtschnur“ und „Orientierung“, welche die Arbeitsweisen der Schule leitet. Es soll weniger den Ist-Zustand einer Schule, sondern vielmehr ihre Perspektive und Entwicklungsrichtung ausdrücken. Im Schulprogramm „ist das pädagogische Selbstverständnis einer Schule dokumentiert“ (a. a. O. , 112).

Ein Blick in die Begriffsgeschichte zeigt, dass mit dem 'Programm' als 'schriftliche Bekanntmachung' oder 'Aufruf' „schriftliche Darlegungen von Grundsätzen zur Verwirklichung eines festgelegten Zieles“ gemeint sind, die sowohl Inhalt als auch zeitlichen Ablauf dieses Vorgangs beschreiben (Philipp / Rolff, 13 f. ).

Die frühesten lateinischen Schulprogramme in Deutschland kündigten Schulfeiern von Gelehrtschulen an, luden zu diesen ein und enthielten zunehmend auch Berichte über die Arbeit der Schule sowie wissenschaftliche Abhandlungen zu verschiedenen Fachgebieten. Diese Schulprogramme wurden schließlich von den Behörden anerkannt und auch gefordert. Im 19. Jahrhundert enthielten Schulprogramme die jährlichen Rechenschaftsberichte der Gymnasiumsleiter an die Schulbehörde, meist bestehend aus der Auflistung der Unterrichtsverteilung („Lehrverfassung“), wissenschaftlich recht aufwendigen Abhandlungen einzelner Lehrer sowie dem Spiegel des Schullebens. Historisch betrachtet sind Begriff und Gegenstand des Schulprogramms zumindest für Gymnasien nichts Neues<sup>3</sup>. Philipp / Rolff sehen seinen zentralen Doppel-Sinn einerseits in der Dokumentation des Schullebens nach außen (gegenüber der staatlichen Schulaufsicht), andererseits in der dauerhaften Identitätsbildung der Schule nach innen.

---

1 Ulrike Hof. Schulprogramm - Ein Wort stiftet Verwirrung. In: Die Deutsche Schule 12 (1997), 37; Die Gemeinsamkeit von Computer- und Waschmaschinen-, aber auch von Theater- und Fernsehprogrammen sieht Hof in ihrem "Angebotscharakter"

2 Zum Leitbild-Konzept, das im Rahmen von Umstrukturierungsmaßnahmen in Wirtschaft und Verwaltung seit den 80er Jahren entstand und zunächst v. a. von Berufsschulen aufgegriffen wurde, vgl. Volker Belzer (Hg. ). Sinn in Organisationen? Oder: Warum haben moderne Organisationen Leitbilder? München 1995; zur Unterscheidung von „Leitbild“, „Schulprogramm“ und „Schulprofil“ vgl. Phillip / Rolff, 14 ff.

3 R. Messner hält den modernen Begriff „Schulprogramm“ erst ab 1993 für belegt.

Interessant mag für die heutige Diskussion sein, dass bereits im 19. Jahrhundert das Problem einer ausufernden „Programmliteratur“ bekannt war<sup>1</sup>. Allerdings gibt es einen entscheidenden Unterschied zwischen Schulprogrammen einst und heute: Die alten Schulprogramme feiern im Jahresrückblick die Leistungen des Gymnasiums - die neuen bewerten den aktuellen Leistungsstand von Schulen aller Schulformen und planen die zukünftige Arbeit.

Eikenbusch vermutet für die „Unsicherheit über das, was Schulprogramm meint und was es in der Realität bedeuten soll“ (Eikenbusch 1998, 190) vor allem drei Gründe.

Zunächst wurde das Konzept „Schulprogramm“ für die meisten Schulen und LehrerInnen überraschend eingeführt. Der schnelle Weg von der amtlichen Verordnung in die Schulen und die Lehrerfortbildung hat bewirkt, dass es von Anbeginn nicht nur als verkappte Sparpolitik wahrgenommen, sondern auch mit einer aus konzeptioneller Ratlosigkeit stammenden Dezentralisierung und schlichter Profilierung der traditionellen Schulaufsicht in Verbindung gebracht wurde<sup>2</sup>.

Des Weiteren ist das Konzept „Schulprogramm“ selbst trotz einiger Definitionsversuche nach wie vor unklar hinsichtlich seiner Ziele, praktischen Umsetzung und Konsequenzen. Dazu hat nicht nur die Bezugnahme auf völlig unterschiedliche Modelle des europäischen Auslandes beigetragen. Sie zeigt sich auch in der ministeriellen Tendenz, sehr unterschiedliche und z. T. möglicherweise unvereinbare Aspekte im Schulprogramm verankern zu wollen (Eikenbusch 1998, 190 f. )

Schließlich ist drittens zu bedenken, dass es in Deutschland nicht nur eine Konkurrenz zwischen Einzelschulen, sondern auch zwischen Schulformen gibt. Daher ist bisher noch völlig offen und wenig thematisiert, welche Rolle Schulprogramme in dieser sich verschärfenden Konkurrenz spielen werden. Schulen fragen sich vermehrt, welche Motive die Bildungspolitik und eine staatliche Schulaufsicht, die sich bisher auf „Beratung und Kontrolle“ beschränkt, mit der Einführung des Konzepts „Schulprogramm“ eigentlich verfolgen. Besonders umstritten sind hier schulform- und schulstufenbezogene Leistungsvergleiche von SchülerInnen und LehrerInnen. „Die Möglichkeit, Schulprogramme der Schulen zu Bildungsberichterstattung, zu Schulvergleichen und bildungspolitischer Standortbestimmung zu nutzen, wird - wenn überhaupt - mit großer Zurückhaltung thematisiert“ (Eikenbusch 1998, 191).

Was in der aktuellen Debatte unter ‘Schulprogramm’ verstanden wird, stammt aus sehr unterschiedlichen Traditionen und Quellen (vgl. Eikenbusch 1998, 192 f. ).

Neben den bereits genannten *Jahresberichten von Gymnasien* können Schulprogramme als Selbstverständnis-Darstellung fungieren, v. a. bei Reformschulen und Neugründungen als Ergebnis eines schulinternen Diskussionsprozesses. So wurden etwa die in den 70er Jahren ge-

---

1 So liegen etwa im Staatsarchiv Münster über 40. 000 gymnasiale Schulprogramme; auch die Hessischen Landesbibliothek Fulda verfügt über eine Sammlung von über 20 000 historischen Schulprogrammen. Vgl. Schubring, Gert. Bibliographie der Schulprogramme in Mathematik und Naturwissenschaften: 1800 - 1875. - Bad Salzdetfurth 1986; siehe auch Franz Kössler. Verzeichnis von Programm-Abhandlungen deutscher, österreichischer und schweizerischer Schulen der Jahre 1825 - 1918 (5 Bde. ) München & London u. ö. 1991, sowie dort angegebene Literatur (Bd. 5: Ergänzungsband)

2 Zur problematischen Rolle der Schulaufsicht vgl. z. B. Hans-Günter Rolff. Schulaufsicht und Administration in Entwicklung. In: Altrichter / Schley / Schratz, 190 - 217

gründeten Gesamtschulen zur Veröffentlichung von Schulprogrammen verpflichtet, um ihre Gleichwertigkeit gegenüber den herkömmlichen Schulformen unter Beweis zu stellen.

Schulprogramme als *schuleigene Lehrpläne* sind v. a. in Form der niederländischen „Schulwerkpläne“ bekannt<sup>1</sup>. Schulprogramme als Schulentwicklungsplanung werden zurzeit v. a. in England erstellt. Hier geht es um die Umsetzung und kontinuierliche Evaluation von Planungen einschließlich der Managemententwicklung, LehrerInnenfortbildung, usw.

Schulprogramme als Broschüre zur Kundeninformation werden vorrangig von Privatschulen erstellt. Hier geht es vor allem um das Gewinnen und Halten von SchülerInnen (bzw. deren Eltern) sowie die Schaffung einer ‘Corporate Identity’.

Schulprogramme als Entwicklungsinstrument und Verbindung zu Schulträger und Schulaufsicht sind v. a. in Schweden gebräuchlich<sup>2</sup>. Sie formulieren mittelfristige Zielvorstellungen und Schwerpunkte der Arbeit und legen die Umsetzung in jahresbezogenen Arbeitsplänen fest. Auch hier ist das Schulprogramm Dokument des schulischen Selbstverständnisses, Adressatin ist einerseits die Schule selbst, andererseits aber auch die Schulaufsicht als genehmigende Behörde. Ähnlich könnte sich aller Voraussicht nach der Einfluss von Schulträgern und Schulaufsicht auf das Schulprogramm auch in Deutschland gestalten.

Auf welche Traditionen und Quellen des Schulprogramm-Verständnisses nun zurückgegriffen wird, hängt entscheidend von dessen (angestrebter) Funktion ab. Folgende Funktionen sind denkbar und in den letzten Jahren auch vertreten worden:

Das Schulprogramm verstanden als Kontrollinstrument der Schulaufsicht basiert auf dem Gedanken, dass bei größerer Selbständigkeit der Einzelschule auch mehr Bedarf an Kontrolle und öffentlicher Rechenschaft<sup>3</sup> besteht.

Aus Sicht der staatlichen Schulaufsicht kann das Schulprogramm Teil einer Verteidigungsstrategie sein: hier schafft sich eine durch die erweiterte Selbständigkeit der Einzelschule in ihrer Existenz und Funktion verunsicherte Instanz eine neue Aufgabe - Beratung, Kontrolle und Genehmigung von Schulprogrammen.

Das Schulprogramm als Strategie eines (neo-)liberalen Paradigmenwechsels versucht, nach der Devise "Von der Wirtschaft lernen" die Schule als Betrieb zu betrachten, sie marktfähig zu machen und ihre Effizienz zu steigern.

Das Schulprogramm als ein vorwiegend von LehrerInnen getragener Ansatz zur pädagogischen Reform intendiert eine Verbesserung der eigenen Arbeit und der SchülerInnenleistungen. Schwerpunkt ist der Prozess dieser Veränderung, der im Dokument Schulprogramm zusammengefasst und manifestiert wird.

Schulprogramm verstanden als Innovationsstrategie orientiert sich an einem Bild von Schule als ‘lernende Organisation’ bzw. ‘System’. Dabei ist das gesamte System Schule Initiator und Gegenstand von Entwicklung und Veränderung. Dieser Prozess verlangt eine Zielklärung, de-

---

<sup>1</sup> vgl. Jaap Scheerens. *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*. London 1992, 101

<sup>2</sup> vgl. Gerhard Eikenbusch. *Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Schweden*. Soest 1995

<sup>3</sup> zu dieser Tendenz kritisch Becker 1998a, 33 - 35

ren Ergebnis das Schulprogramm ist. Bei diesem Ansatz dominiert die Orientierung an Theorie und Methodik der Organisationsentwicklung.

Wenn sich die Beteiligten nicht darüber einig oder auch nur im Klaren sind, auf welcher Tradition ihr Schulprogramm aufbauen und welche Funktion es erfüllen soll, ist ein konstruktiver Umgang mit veränderten gesetzlichen Vorgaben äußerst schwierig und führt unweigerlich zu Konflikten.

Hinzu kommt, dass sich die verschiedenen Motive zur Erarbeitung eines Schulprogramm häufig nicht so trennscharf von einander unterscheiden lassen, wie Eikenbusch es tut. Vielmehr dürfte es sich - in Abhängigkeit von der jeweiligen schul- und bildungs-politischen Grundhaltung - um eine Gemengelage aus (mindestens) den genannten oder auch noch anderen Vorstellungen handeln.

Eikenbuschs Arbeitsdefinition des Schulprogramms als "pädagogische Reformstrategie und als Innovationsstrategie", die nach eigenem Eingeständnis des Autors „nicht gerade griffig“ zu nennen ist, lautet folgendermaßen:

"Schulprogrammarbeit ist ein Prozess, bei dem alle Beteiligten in der Schule (Schüler, Lehrer, Schulleitungen, Eltern) auf der Grundlage der Richtlinien und Lehrpläne längerfristig und gemeinsam Bestandsaufnahmen, Zielvereinbarungen, Planungen und Umsetzung zur erzieherischen Arbeit und zur inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Gestaltung des Unterrichts und der Schule entwickeln, verwirklichen, überprüfen und dokumentieren - und zwar. So, dass die Beteiligten Klarheit darüber erlangen, welche Forderungen an sie von der Schule gestellt werden und welche sie ihrerseits an die Schule stellen können. - Jahresarbeitspläne konkretisieren verbindlich Entwicklungsziele, Arbeitsbereiche und deren Evaluation für Jahrgänge, Stufen, Fachgruppen und Projekte. - In der Fortbildungsplanung für die Schule werden Grundsätze für die Gestaltung und die Organisation der Lehrerfortbildung der Schule vereinbart. Die Planung bezieht sich auf die Schulprogrammarbeit und auf die Jahresarbeitspläne" (Eikenbusch 1998, 195).

Mit der fehlenden Unterscheidung zwischen Schulprogramm und Schulprogrammarbeit soll die Gleichrangigkeit von Produkt und Prozess betont werden, wobei es "nicht schon wieder um eine neue Reform" geht, sondern um den "Versuch, Veränderungsarbeit zu strukturieren, sowie systematisch und perspektivisch anzulegen" (a. a. O. , 196)<sup>1</sup>.

Charakteristische Eigenschaft des Schulprogramm ist nach Phillip / Rolff seine „Selbstbezogenheit“: Ähnlich wie das Leitbild wird es von der Einzelschule für die Einzelschule hervorgebracht. Es soll ihren Selbstklärungs- und Entwicklungsprozess spiegeln und nicht von außen vorgegebene Parolen oder Weltanschauungen unreflektiert übernehmen (Phillip / Rolff, 15). Es soll die pädagogische Grundorientierung des Kollegiums widerspiegeln, Ausdruck

---

1 Vgl. Haarmann, 32, der den "Maßnahmenkatalog" zur Umsetzung von vereinbarten Schulentwicklungszielen für das Kernstück des Schulprogramms hält

gemeinsamer Verantwortung für die Schule sein, und als Programm zur Umsetzung von gemeinsam erarbeiteten Leitsätzen dienen (a. a. O. , 16)<sup>1</sup>.

Auf dem Weg der Erarbeitung eines Schulprogramm lassen sich grob drei Teilschritte unterscheiden.

Feststellung der Ist-Situation (Stärken und Schwächen der Schule, Besonderheiten des Standorts, usw.)

Formulierung einer Vision, z. B. in Form eines Leitbildes

Ausarbeitung von Vorhaben zur Weiterentwicklung, z. B. zukünftige Schulschwerpunkte oder einzelne Projekte

Dabei sind sowohl die Beteiligung der gesamten Schulgemeinde als auch die Umsetzung des Programms in konkrete, möglichst kleinschrittige Vorhaben wichtig, da sonst keine Identifikation mit der gemeinsamen Sache stattfinden kann und das Schulprogramm ein bloßes „Fassadenpapier“ bleibt (a. a. O. , 20).

Von besonderer Bedeutung ist, wie auch die Auswertung der Befragung zeigt, die komplizierte Wechselbeziehung von implizit bereits vorhandenem Schulprofil und explizit zu formulierendem Schulprogramm (vgl. Phillip / Rolff, 17 f. )

In Hessen gibt es Schulprogramme *bereits seit den 60er Jahren*. Im Rahmen der damals heftigen politischen Auseinandersetzung um die landesweite Einführung von Gesamtschulen wurde jede neue Gesamtschule verpflichtet, ein Schulprogramm vorzulegen<sup>2</sup>.

Während die einen die Bedeutung des Schulprogramm auf ein „realistisches Arbeitsprogramm mittlerer Reichweite“ (Becker 1998, 33) beschränkt wissen wollen<sup>3</sup>, erhoffen sich andere hier die langfristige und verbindliche Festlegung pädagogisch-weltanschaulicher Leitbilder. Entsprechend groß ist allerdings auch die Gefahr, entweder bloß ein oberflächlich genehmigungsfähiges Papier pflichtgemäß abzuliefern ("Fassaden-Schulprogramm"), oder sich in mühsamen, häufig unstrukturierten Grundsatz-Debatten zu verlieren ("Grundgesetz-Programm").

Die *Palette der Ideen* reicht von Entwürfen im Maßstab einer Menschenrechtserklärung<sup>4</sup> bis hin zu nüchternen Betriebsanleitungen. Das Schulprogramm soll einerseits die „Auslegung und Konkretisierung der Richtlinien und Lehrpläne für die einzelne Schule“ enthalten (Hae-nisch 1998), andererseits wird vom Schulprogramm „Sinnggebung und Identitätsfindung“ (Schratz 1997) für die an der Schule Beteiligten erwartet.

Das Schulprogramm als „Herzstück der Reform“ (Holzapfel) scheint im Verhältnis zu "Autonomie" und "Evaluation" in mehrfacher Hinsicht eine Mittelstellung einzunehmen: Wenn das „was die Autonomie loslässt, (...) im Schulprogramm wieder eingefangen werden“ soll (U. Dörger), so werden diesem eine ganze Reihe von Erwartungen und Funktionen zugewiesen.

---

1 Zum Leitbild „Lernende Schule“ vgl. Schratz 1996, 27 ff.

2 Vgl. Friedeburg, Ludwig von. „Schule ist Sache des Staates“. In: HLZ 4 - 5 (1998), 12

3 Vgl. Holzapfel, Hartmut. Wie viel Freiheit trägt die Schule? In: Schulverwaltung 2 (1997), 23 - 26

4 vgl. etwa das Schulprogramm des Elsa-Brandström-Gymnasiums, Oberhausen; Risse 1998, 362 ff.

Es soll einerseits Ideen bündeln und konkretisieren, aber auch Phantasie Reichum begrenzen, bestimmte Standards sichern und ordnen. Neben den andern bildungspolitischen Teilvorhaben bietet es den Reiz, aber auch den Zwang des Konkreten: Hier kann und muss etwas 'Handfestes'; erarbeitet werden - nämlich ein genehmigungsfähiges Papier.

Das Schulprogramm könnte in der kontroversen Debatte als kleinster gemeinsamer Nenner fungieren, weil es auch für SkeptikerInnen und radikale KritikerInnen der bildungspolitischen Gesamtentwicklung attraktiv ist: Demokratisierung durch Mitarbeit der gesamten Schulgemeinde, Festschreibung eines spezifischen pädagogischen Programms, und anderes könnte hier verbindlich festgelegt werden. Konkreter als die mitunter etwas nebulöse "Autonomie", dabei weniger bedrohlich als "Evaluation" bietet das Schulprogramm die Möglichkeit, pädagogisch-theoretische Programmatik mit praktischer Erfolgskontrolle zu verbinden.

Allen Definitionsvarianten ist gemeinsam, dass sie sich explizit auf die Einzelschule beziehen. Zugleich weisen sie jedoch über deren Rahmen hinaus, indem sie vielfältige Bezüge zur umgebenden Schul- und Bildungslandschaft sowie dem allgemeinen (wirtschaftlichen und sozialen) Umfeld herstellen. Schließlich stellt das Schulprogramm „eine der Grundlagen für die Evaluation und Rechenschaftslegung der Schule nach innen und nach außen“ dar (a. a. O. ebd. )

Das Schulprogramm ist allerdings auch *eine Art 'Lackmustest' der 'verordneten Freiheit'*: Die gesetzlich vorgeschriebene Genehmigung von vorgelegten Schulprogrammen durch die Schulbehörden wird einerseits etwa erweisen müssen, ob und inwieweit die staatliche Schulaufsicht verfassungsrechtliche Garantien<sup>1</sup> von den Einzelschulen notfalls einfordert.

Andererseits könnte sich aber auch bald herausstellen, dass der erhoffte Gestaltungsfreiraum der Einzelschule durch weiterhin bestehende hierarchische Entscheidungsstrukturen begrenzt wird. Darüber hinaus scheinen europa- und weltweite Schulsystem-Leistungsvergleiche (TIMSS, u. ä. ) eher dazu geeignet, im Interesse einer 'Vergleichbarkeit' von Schul- und Ausbildungsabschlüssen die Notwendigkeit von erneuten Einschränkungen der zuvor noch erweiterten Gestaltungsfreiheit zu legitimieren.

Bisher gibt es zur möglichen Ausgestaltung von Schulprogrammen vor allem konzeptionelle Aussagen von ministerialer Seite<sup>2</sup>. Gleichzeitig hat die wissenschaftliche Diskussion, etwa in entsprechenden Themenheften einschlägiger pädagogischer Zeitschriften eingesetzt<sup>3</sup> (vgl.

---

<sup>1</sup> z. B. §1, Abs. 2 HSchG: „Für die Aufnahme in eine Schule dürfen weder Geschlecht, Herkunftsland oder Religionsbekenntnis noch die wirtschaftliche oder gesellschaftliche Stellung der Eltern bestimmend sein“

<sup>2</sup> z. B. Hessisches Kultusministerium / Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg. ). Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 1: Ein Einstieg in die Thematik, Heft 2: Entwicklung und Realisierung eines Schulprogramms, Wiesbaden 1996 f. , Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hg. ). Handreichung zur Entwicklung der Schulprogramme an Gymnasien. Anregungen und Beispiele. Düsseldorf 1995; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg. ). Schulentwicklung und Schulprogramm in Gesamtschulen. Soest 1997, u. a. ; vgl. Rolff / Bühren / Lindau-Bank / Müller, 112

<sup>3</sup> stellvertretend für die Flut entsprechender Beiträge seien hier nur einige jüngere Arbeiten genannt: Wolf Fleischer-Bickmann / Norbert Maritzen. Das Schulprogramm im Schulalltag. In: Pädagogik 2 (1998); Schwerpunktheft "Schulprogramm" der Zeitschrift Pädagogische Führung 3 (1997); Uwe Hameyer / Michael Schratz. Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von

Haenisch 1998, 88 f. ). Darüber hinaus werden in großer Zahl Praxishandbücher, Ratgeber und Anleitungen zu Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit veröffentlicht (z. B. Eikenbusch 1998, Altrichter / Schley / Schratz, Rolff / Buhren / Lindau-Bank / Müller, u. v. a. ). Einzelschulen präsentieren sich und ihr Schulprogramm auf selbstgestellten Seiten im Internet, in Broschüren und Veröffentlichungen oder sind Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen<sup>1</sup>.

Insbesondere in der anwendungsorientierten Literatur findet eine gesellschaftspolitische Einordnung oder kritische Würdigung aktueller Tendenzen der Schulprogrammentwicklung nur selten statt. Es überwiegt ein pragmatischer, allenfalls system- bzw. organisationstheoretisch fundierter Zugang, der häufig im Kontext von Maßnahmen der LehrerInnenfortbildung entwickelt wurde.

Empirische Untersuchungen über Einstellungen, Wünsche und Erfahrungen von aktiv Beteiligten oder Betroffenen mit den gesetzgeberischen, schulpolitischen Anliegen des Schulprogramms, deren Umsetzung sowie den Ergebnissen von Schulprogrammarbeit sind bisher rar. Es existieren erste Sammelveröffentlichungen von Kultusverwaltungen einiger Bundesländer (z. B. Hessen, Niedersachsen, Nordrhein- Westfalen ) die u. a. Berichte einzelner Schulen über den Prozess ihrer Schulprogrammarbeit enthalten<sup>2</sup>.

Haenisch 1998 unternimmt eine erste qualitative „Erkundungsstudie“, wobei folgende Fragen leitend sind: Wie kommen Schulprogramm in den Schulen zustande? Wie entwickeln sie sich? Welchen Einfluss haben sie auf die Schulwirklichkeit? Unter Bezugnahme auf die kanadische Durham-Studie<sup>3</sup> arbeitet diese Untersuchung vorrangig mit Interviews. Ihr Ziel liegt explizit in der Entwicklung von Materialien zur Unterstützung von Schulprogrammarbeit.

Demgegenüber ist das Interesse der wissenschaftlichen Begleitung zum Vorhaben „Schulprogramm und Evaluation“ grundsätzlicher gelagert.

### **5.1.2 Kontroverse Einschätzungen**

Ein charakteristisches Merkmal der aktuellen Debatte um „Autonomie“, „Schulprogramm“ und „Evaluation“ liegt m. E. darin, dass die in Hessen seit den 70er Jahren bestehenden schulpolitischen Lager in Bewegung geraten sind.

Dies gilt in besonderem Maße für die Diskussion um das Schulprogramm. Autonomie und Evaluation werden noch relativ eindeutig als Instrumente der 'Modernisierung' i. S. einer An-

---

Schule. In: Altrichter / Schley / Schratz, 86 - 110; Uwe Hameyer / Wolf Fleischer-Bickmann / H. Reimers (Hg. ). Schulprogramme. Portraits ihrer Entwicklung. Kiel 1998; Schratz / Steiner-Löffler, 193 - 231; Kreienbaum

<sup>1</sup> z. B. Armin Lohmann / Manfred Hajek / Peter Döbrich. Identität und Schulprogramm. Die Steinschule: Der Weg zum selbständigen und sozialen Lernen. Lichtenau & München 1997

<sup>2</sup> z. B. Themenschwerpunkt "Schulprogrammentwicklung" in: Beispiele. In Niedersachsen Schule machen 1, März 1999 (Hg. : Friedrich Verlag und Niedersächsisches Kultusministerium); vgl. außerdem die neue Zeitschrift "Lernende Schule", sowie die nach Schulformen geordneten "Praxisbeispiele" von Schulprogrammentwicklung in den Heften 4 bis 6 der vom Hessischen Kultusministerium gemeinsam mit dem HeLP herausgegebenen Reihe "Schulprogramm und Evaluation in Hessen", Wiesbaden 1998

<sup>3</sup> Zu dem von der Bertelsmann-Stiftung veranstalteten Symposium „Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich“ und der Preisverleihung an das Durham Board of Education der Provinz Ontario, Kanada vgl. Reinhard Kahl. Problems are our friends. In: Pädagogik 12 (1996), 39 - 44

passung des staatlichen Schulwesens an marktwirtschaftliche Prinzipien gedeutet – was je nach gesellschaftspolitischer Grundhaltung vehement kritisiert oder begrüßt, wenn nicht gar gefordert wird.

Das Konzept Schulprogramm hingegen scheint sich gegen eine so eindeutige Zuordnung zu sperren. Das Spektrum der vertretenen Standpunkte ist äußerst breit. Zur Debatte stehen u. a. : Inhalt, Verbindlichkeitsgrad und Zweck des Schulprogramms sowie Zuständigkeit für seine Erarbeitung und damit evtl. verbundener Mehrarbeit. Eine vorläufige, notwendig schematische Unterscheidung von VertreterInnen des Pro und Contra soll im Folgenden versucht werden.

BefürworterInnen der Schulprogrammarbeit vertreten häufig eine „Ja-Aber-Position“: Die Idee des Schulprogramms wird - ähnlich wie die erweiterte Schulautonomie - grundsätzlich durchaus positiv eingeschätzt, z. B. als Instrument zur schulinternen Verankerung demokratischer Partizipation und Abbau obrigkeitsstaatlicher Bevormundung in der Tradition sozialdemokratischer Gesamtschulideale. Manche sehen im Schulprogramm als Reformvorhaben der Einzelschule auch eine Möglichkeit, die Suche nach einer als dringend notwendig empfundenen Antwort von Schule auf die 'veränderte Kindheit' gegenwärtiger und kommender SchülerInnengenerationen in praktische Schritte umzusetzen (etwa im Bereich der Gewaltprävention, Medienkompetenz, verbesserte Betreuung, usw. ). Schließlich wird die Arbeit am Schulprogramm auch als Chance zur 'Selbstverständigung' und reflexiven Besinnung im schulischen Alltag, zur Entwicklung mittelfristig-realistischer Verbesserungsansätze, aber auch zur selbstmotivierenden Würdigung bereits bestehender Stärken und des bisher Erreichten gesehen.

Zugleich geht diese Zustimmung aber mit verschiedenen Einschränkungen einher. So befürchtet man eine zusätzliche, einseitige Belastung der ohnehin schon unter verschlechterten Bedingungen arbeitenden LehrerInnen oder die Nutzung des Schulprogramms für andere als die befürworteten Zwecke (z. B. zur wettbewerbsorientierten Profilbildung einzelner Schulen bzw. zur vergleichenden Leistungsbewertung von Schulen). Zustimmung zur Schulprogrammarbeit wird abhängig gemacht von allgemeinen Verbesserungen der Schulsituation (mehr LehrerInnen, bessere Finanzausstattung, bessere Kooperation nach innen und außen, usw. ) und damit auch von bildungspolitischen Richtungsentscheidungen.

Eine andere Gruppe der eher '*aggressiven*' *ModernisiererInnen* befürwortet das Schulprogramm im Rahmen einer von ihnen geforderten generellen Neuorientierung des staatlichen Schulwesens an markt- und betriebswirtschaftlichen Erfordernissen. Hier wird das Schulprogramm positiv verstanden als eine von jeder Einzelschule zu entwickelnde 'Corporate Identity', die einerseits der Leistungs- und Effizienzsteigerung nach innen, andererseits der Leistungsüberprüfung der Schule von außen (Evaluation) sowie der Identifikation der Schulgemeinde mit 'ihrer' Schule dienen soll. Diese Position wird offenbar nicht nur von (Neo-)Liberalen, sondern zunehmend auch innerhalb eines eher grün-sozialdemokratischen Spektrums von ehemals reformorientierten Kräften vertreten.

Auch auf Seiten der *GegnerInnen von Schulprogrammarbeit* bilden sich die politischen Lager auf überraschende Weise ab. Grundsätzlich ablehnend stehen dem Schulprogramm in seiner im Rahmen der HSchG-Novelle vorgesehenen Form v. a. Teile der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gegenüber. Aufgrund von vergleichbaren Entwicklungen in europäischen



Nachbarländern und in den USA sehen sie das langfristige, wenn auch (noch) unausgesprochene Ziel der Schulprogrammentwicklung in der sukzessiven Deregulierung und Durchmarkung des Schulwesens und befürchten einen Rückzug des Staates aus seiner gesetzlich verankerten Bildungsverantwortung. Das Schulprogramm würde zur Unternehmensphilosophie<sup>1</sup>, es soll überdies umstrittene Formen des 'Ranking' und der Qualitätsüberprüfung (Evaluation) vorbereiten. Dies geschieht meist mit Hilfe der aus dem betriebswirtschaftlichen Kontext stammenden, häufig unkritisch in den Schulkontext übernommenen Organisationsentwicklung. Der drohende Wettbewerb zwischen Schulen könnte die in Ansätzen verwirklichte Chancengleichheit gefährden und hätte die soziale Entmischung von Schuleinzugsgebieten und SchülerInnenenschaften zur Folge. Das Schulprogramm als 'Image-Broschüre' mit Angebotscharakter könnte zum Verlust seiner pädagogischen Aussagemöglichkeiten zugunsten betriebswirtschaftlicher Kosten-Nutzen-Erwägungen führen.

Dabei zeigt sich diese Gruppe durchaus heterogen und im Detail unentschieden: Neben Positionen eindeutiger Ablehnung finden sich auch solche einer modifizierten Ablehnung bzw. partiellen Zustimmung. So werden etwa Elemente der Organisationsentwicklung durchaus positiv im Sinne einer als dringend notwendig empfundenen Verbesserung von schulinternen Kommunikationsformen und erweiterten Möglichkeiten der Selbstverwaltung aufgenommen.

Schließlich ist noch die Gruppe derjenigen zu nennen, die das Schulprogramm aufgrund einer schulpolitisch konservativen Einstellung ablehnen. Vor dem Hintergrund einer häufig generell skeptischen bis kritischen Einschätzung hessischer Schul- und Bildungspolitik, die bisher vorwiegend sozialdemokratisch bzw. rot-grün geprägt war, lehnt man hier ein (weiteres) schulpolitisches Experiment wie die Einführung von Schulprogrammen einschließlich seiner Begleiterscheinungen (neue Arbeitsformen, Anwesenheit von externen BeraterInnen in der Schule, usw.) grundsätzlich ab.

Bei einer zu großen Gestaltungsfreiheit der einzelnen Schulen im Hinblick auf ihr Schulprogramm fürchtet man den Verlust einheitlicher und vergleichbarer Leistungsstandards. Das Schulsystem soll in seinen bestehenden Hierarchie- und Entscheidungsstrukturen nicht grundlegend verändert werden. Staatliche Bildungshoheit und Schulaufsicht werden hier als lenkendes Korrektiv - nicht zuletzt zum Schutz von Beamten- und Standesrechten - eingefordert.

Relative Einigkeit besteht zwischen BefürworterInnen und GegnerInnen immerhin darin, dass Schulen neue Aufgaben bewältigen sollen, die nicht im engeren Sinn pädagogischer Natur sind und für die ausgebildete Fachleute nicht bereitstehen: "Was hier von Schule verlangt wird, ist im Kern und im Detail nichts anderes als Organisationsentwicklung zu betreiben, eine Aufgabe, für die Wirtschaftsbetriebe eigene Abteilungen mit hoch spezialisierten Fachleuten unterhalten oder solche für teures Geld einkaufen" (Lange / Mietens 1998, 5)

Wenn man "aus der Paradoxie einer aufgezwungenen Freiheit nicht dadurch herauskommt, dass man sie nicht annimmt" (Schlömerkemper<sup>2</sup>), dann stellt sich die Frage, welcher Art diese Freiheit ist und was mit ihr anzufangen ist. Das Schulprogramm ist hier doppeldeutig: Einer-

---

1 Vgl. R. von Lüde. Corporate Identity und Schulprogramm - Der organisatorische Wandel verlangt neue Managementkonzepte. In: Handbuch für Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin 1994

2 Jörg Schlömerkemper. Die Schulentwicklung hat viele Ebenen! In: Die Deutsche Schule 3 (1997), 262 - 265

seits ermöglicht es eigene pädagogische Schwerpunktsetzungen, andererseits geht mit ihm notwendig (?) die offenbar weithin gefürchtete und abgelehnte Evaluation einher.

Gibt es jenseits der befürchteten Entwicklung hin zum marktgerechten Bildungswesen Spielraum für Veränderungen? Kann sich Schule durch die Umsetzung der HSchG-Novelle und die damit verbundene SchulprogrammArbeit von einer weithin noch obrigkeitsstaatlich organisierten Anstalt ('top-down'-Struktur) zum demokratisch verfassten Lebensbereich ('bottom-up'-Struktur) entwickeln?

Wissenschaftliche Beobachtung wird sich auch mit der Frage zu beschäftigen haben, ob Hoffnungen auf eine reformpädagogische Nutzbarkeit der sog. "Neuen Steuerungsmodelle" im Schulbereich, wie etwa Demokratisierung, Verbesserung der Kommunikation, Vergrößerung von Gestaltungsspielräumen, u. a. , sich unter zunehmendem Druck von außen (Budgetierung bei leeren Kassen, Zwang zur Rechenschaftslegung, Konkurrenz zwischen Schulen) einlösen lassen<sup>1</sup>.

Da sich v. a. die LehrerInnen mit der Schulprogrammarbeit befassen sollen, muss hier zum einen zwischen LehrerInnen und anderen Befragten, z. B. aus dem HeLP, den staatlichen Schulämtern und dem Kultusministerium, unterschieden werden.

Im Kontext des schulpolitischen Gesamtvorhabens Schulprogramme und Evaluation ist auch nach der Rolle der Pilotschulen zu fragen: Gibt es erkennbare Unterschiede im Antwortverhalten von Pilotschulen gegenüber Nicht-Pilotschulen? Weitere Differenzierungen sind anhand von Schulform, innerschulischem Status des / der Befragten, Geschlecht und Arbeitszeitverteilung vorzunehmen. Angesichts der neuen landespolitischen Situation könnte auch eine Interpretation der Daten im Hinblick auf bestimmte Schlüsselwörter des bildungspolitischen Programms der CDU / FDP-Regierung aufschlussreich sein, z. B. zu „Qualität“, „Leistung“ oder „Vergleichbarkeit“ von Schulleistungen und -abschlüssen.

## 5.2 Assoziationen zum Begriff Schulprogramm

Tab. 5-1: Assoziationen zu „Schulprogramm“; Alle Befragten

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
112	Verantwortung	,83	,17	895	1	3	9	37	51
100	Kooperation	,80	,17	907	2	3	11	41	43
102	Gestaltung	,79	,16	908	2	2	11	45	40
103	Herausforderung	,76	,18	905	3	5	14	41	37
95	Klarheit	,72	,20	907	4	7	19	39	31
116	Qualität	,70	,21	894	4	8	19	40	29
94	Konsens	,69	,22	902	6	8	21	37	29
97	Vielfalt	,68	,21	903	4	7	26	38	25
111	Leistung	,68	,18	894	4	5	23	50	17
96	Fortschritt	,65	,22	905	5	9	27	39	20
118	Hoffnung	,63	,24	887	8	9	26	35	22
107	Wettbewerb	,59	,24	895	9	12	26	37	16
104	Konflikt	,56	,21	898	7	15	35	32	11
98	Kraft	,54	,25	894	13	14	30	28	14

1 Mit dem Regierungswechsel in Hessen im Frühjahr 1999 haben sich die politischen und gesetzgeberischen Rahmenbedingungen hessischer Schulentwicklung sowie des Vorhabens "Schulprogramme und Evaluation" verändert. Die im Rahmen dieser Untersuchung interpretierten Daten wurden überwiegend vor der Landtagswahl erhoben.

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
115	Hilfe	,52	,23	890	12	15	32	31	9
109	Kontrolle	,50	,23	896	13	19	32	26	10
101	Befreiung	,42	,24	895	19	22	36	17	6
117	Last	,41	,25	890	20	26	29	17	7
113	Macht	,40	,24	888	22	22	36	16	5
106	Sorgen	,39	,25	892	23	25	30	17	4
114	Gleichheit	,38	,25	886	24	23	33	14	5
108	Hindernis	,28	,23	889	38	26	24	8	3
105	Spiel	,26	,23	894	43	25	20	9	3
99	Chaos	,22	,22	895	50	25	16	6	3
110	Isolation	,19	,19	889	51	29	15	4	1

Ergänzt wurden zu „Schulprogramm“ folgende Assoziationen:

Öffentlichkeitsarbeit, Auseinandersetzung (positiv); Luxus; Jede Schule hat ein Programm, man muss es nicht aufschreiben; Zeitverschwendung; Soziale Selektion; Ethische Grundsätze; zusätzliche Arbeit; Show

Zum Begriff Schulprogramm assoziieren die Befragten am häufigsten den Begriff „Verantwortung“ (.83), gefolgt von „Kooperation“ (.80). Mit Schulprogramm am wenigsten verbunden werden „Chaos“ (.22) und „Isolation“ (.19).

Überwiegend positiv besetzte Assoziativbegriffe wie „Kooperation“, „Gestaltung“, „Klarheit“, „Konsens“ u. a. finden sich im oberen Drittel der Häufigkeitsrangfolge. „Konflikt“ und „Wettbewerb“ erhalten eine mittlere Wertigkeit und stehen in direkter Nachbarschaft (.59 / .56). Weniger häufig genannt werden ambivalente oder eher negative Assoziationen wie „Kontrolle“, „Last“, „Macht“, „Sorgen“, „Hindernis“ oder „Isolation“. Die stärksten durchschnittlichen Abweichungen zeigen die Begriffe „Kraft“, „Sorgen“, „Gleichheit“ und „Last“.

Tab. 5-2: Assoziationen zu „Schulprogramm“; Faktorenanalyse mit 4 Faktoren

Nr.	Item	M	1	2	3	4
103	Herausforderung	,76	-.82	-.05	.07	-.04
102	Gestaltung	,79	-.77	-.13	.02	-.13
112	Verantwortung	,83	-.71	-.05	-.06	-.31
96	Fortschritt	,65	-.70	-.13	.28	-.11
116	Qualität	,70	-.69	-.26	.27	-.27
118	Hoffnung	,63	-.69	-.05	.31	-.14
97	Vielfalt	,68	-.65	.03	.22	.05
100	Kooperation	,80	-.62	-.10	.06	-.44
98	Kraft	,54	-.59	.02	.40	-.13
111	Leistung	,68	-.59	.17	.01	-.36
106	Sorgen	,39	-.01	.75	.00	.09
108	Hindernis	,28	.24	.71	.15	.02
117	Last	,41	.17	.69	-.10	.01
110	Isolation	,19	.22	.65	.24	.08
104	Konflikt	,56	-.24	.58	-.09	.10
99	Chaos	,22	.24	.58	.18	.37
109	Kontrolle	,50	.23	.56	-.01	-.45
107	Wettbewerb	,59	-.41	.47	-.07	-.01
113	Macht	,40	-.15	.44	.26	-.04
114	Gleichheit	,38	-.15	.06	.71	-.27
105	Spiel	,26	-.09	.27	.63	.18
115	Hilfe	,52	-.37	-.10	.54	-.31
101	Befreiung	,42	-.53	.05	.55	.01
94	Konsens	,69	-.28	-.11	.11	-.69
95	Klarheit	,72	-.39	-.17	.18	-.64

Tab. 5-3: Assoziationen zu „Schulprogramm“; Differenzen zu „Autonomie“

Item	M: Aut	M: Spr	Diff: Spr – Aut
------	-----------	-----------	--------------------

Item	M: Aut	M: Spr	Diff: Spr – Aut
Konsens	,54	,69	,15
Kontrolle	,38	,50	,12
Klarheit	,64	,72	,08
Hilfe	,48	,52	,04
Fortschritt	,63	,65	,02
Kooperation	,78	,80	,02
Leistung	,66	,68	,02
Hindernis	,27	,28	,01
Wettbewerb	,59	,59	,00
Chaos	,23	,22	-,01
Gleichheit	,39	,38	-,01
Last	,42	,41	-,01
Qualität	,71	,70	-,01
Vielfalt	,69	,68	-,01
Gestaltung	,81	,79	-,02
Herausforderung	,78	,76	-,02
Hoffnung	,65	,63	-,02
Isolation	,21	,19	-,02
Konflikt	,58	,56	-,02
Sorgen	,41	,39	-,02
Macht	,43	,40	-,03
Spiel	,29	,26	-,03
Kraft	,58	,54	-,04
Verantwortung	,88	,83	-,05
Befreiung	,51	,42	-,09

### 5.3 Meinungen zu „Schulprogramm“

Tab. 5-4: Meinungen zu „Schulprogramm“; Alle Befragten:

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4	
156	Ein Schulprogramm darf nicht statisch sein, sondern muss veränderbar bleiben.	,91	,12	969	0	0	3	26	69	
151	Es ist gut, dass staatliche Schulen ihr pädagogisches Leitbild überdenken sollen.	,79	,17	928	2	3	14	40	41	
144	Die Arbeit am Schulprogramm muss gut organisiert werden, bevor man beginnt.	,78	,19	921	2	5	16	33	44	
157	Ein Schulprogramm sollte die Ziele der Entwicklung so klar beschreiben, dass sie eindeutig überprüft werden können.	,76	,19	958	3	5	16	36	40	
141	Wenn man zur Arbeit am Schulprogramm gezwungen wird, weckt das Widerstand.	,75	,20	975	4	7	16	35	39	
145	Ein sorgfältig ausgearbeitetes Schulprogramm erhöht die Anerkennung einer Schule in der Öffentlichkeit.	,74	,19	966	3	5	20	37	34	
153	Es ist gut, dass Schulen in einem Schulprogramm ihr pädagogisches Konzept der Öffentlichkeit bekannt machen.	,74	,17	973	2	5	18	45	29	
142	Die Vergleichbarkeit der Schulen muss durch gesetzliche Vorgaben gesichert bleiben.	,70	,23	968	5	8	21	31	35	
148	Die Erarbeitung eines Schulprogramms erhöht das Gemeinschaftsgefühl der daran Beteiligten.	,69	,20	928	4	7	20	45	24	
149	Ein Schulprogramm führt dazu, dass alle Beteiligten sich stärker mit 'ihrer' Schule identifizieren.	,69	,21	973	5	7	22	42	25	
155	Ein wichtiger Bestandteil des Schulprogramms ist die Beschreibung der aktuellen Situation der Schule.	,69	,21	967	4	8	24	37	27	
146	Mit einem Schulprogramm wollen ehrgeizige Schulen zeigen, dass sie anspruchsvolle Arbeit machen.	,67	,24	972	5	11	21	34	29	
152	Auf der Grundlage eines Schulprogramms kann die tägliche Arbeit in der Schule effektiver werden.	,66	,21	967	5	8	26	41	20	
158	Der Begriff „Schulprogramm“ ist Lehrerinnen und Lehrern geläufig.	,61	,22	923	3	14	34	32	17	
140	Durch die Mitarbeit am Schulprogramm können Eltern auf die Gestaltung der Schule einwirken.	,60	,21	969	4	14	34	37	12	
159	Wenn eine Schule ein „Schulprogramm“ festlegt, dann wird sich die pädagogische Arbeit verbessern.	,55	,21	947	8	13	38	33	8	
162	Die Arbeit an den Schulprogrammen wird Schule und Bil-	,53	,23	961	12	15	32	32	9	

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
154	dungspolitik stärker ins öffentliche Bewusstsein bringen. Schulprogramme sind Werbebroschüren, mit denen Schulen um neue 'Kunden' (= Eltern, SchülerInnen) werben.	,52	,25	929	13	19	28	25	15
139	Schulprogramme ermöglichen es den Eltern, die beste Schule für ihr Kind auszuwählen.	,47	,23	923	14	23	33	22	8
161	Wenn ich die Mitarbeit am Schulprogramm zusätzlich leisten müsste, wäre ich überfordert.	,45	,28	943	22	21	25	17	15
160	Zur Arbeit am Schulprogramm sollen alle Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet werden.	,41	,29	961	27	19	27	16	11
150	Das Schulprogramm wird im Wesentlichen aus Leerformeln bestehen, an die sich im täglichen Schulalltag keiner hält.	,39	,25	972	21	31	26	14	7
138	Die Arbeit am Schulprogramm ist Zeitverschwendung.	,27	,26	923	48	17	20	10	5
143	Ein Schulprogramm hat für die tägliche Arbeit des Lehrers bzw. der Lehrerin keine Bedeutung.	,26	,24	970	44	25	17	10	4
147	Die Festlegung eines Schulprogramms führt zu pädagogischer und organisatorischer Erstarrung.	,26	,21	970	39	31	20	7	4

Ergänzt wurden zu „Schulprogramm“ folgende Assoziationen: Studienseminare, Lehrerteams; Jede/r Lehrer/in einer Schule; Neutrale Beobachter; Kollegium; Konferenzen und Arbeitsgruppen der Lehrer/innen; Interessierte und fähige Lehrkräfte; Qualifizierte Fachleute; Interne oder externe Fachgremien

Tab. 5-5: Meinungen zu „Schulprogramm“; Faktorenanalyse mit 3 Faktoren:

Nr.	Item	M	1	2	3
156	Ein Schulprogramm darf nicht statisch sein, sondern muss veränderbar bleiben.	,91	-.60	.20	.05
157	Ein Schulprogramm sollte die Ziele der Entwicklung so klar beschreiben, dass sie eindeutig überprüft werden können.	,76	-.53	.12	.23
144	Die Arbeit am Schulprogramm muss gut organisiert werden, bevor man beginnt.	,78	-.52	-.18	.05
155	Ein wichtiger Bestandteil des Schulprogramms ist die Beschreibung der aktuellen Situation der Schule.	,69	-.52	.10	.16
151	Es ist gut, dass staatliche Schulen ihr pädagogisches Leitbild überdenken sollen.	,79	-.49	.29	.36
141	Wenn man zur Arbeit am Schulprogramm gezwungen wird, weckt das Widerstand.	,75	-.47	-.28	-.36
150	Das Schulprogramm wird im Wesentlichen aus Leerformeln bestehen, an die sich im täglichen Schulalltag keiner hält.	,39	.13	-.66	-.30
154	Schulprogramme sind Werbebroschüren, mit denen Schulen um neue 'Kunden' (= Eltern, SchülerInnen) werben.	,52	-.04	-.65	.18
138	Die Arbeit am Schulprogramm ist Zeitverschwendung.	,27	.19	-.62	-.29
147	Die Festlegung eines Schulprogramms führt zu pädagogischer und organisatorischer Erstarrung.	,26	.16	-.60	-.23
146	Mit einem Schulprogramm wollen ehrgeizige Schulen zeigen, dass sie anspruchsvolle Arbeit machen.	,67	-.21	-.57	.16
161	Wenn ich die Mitarbeit am Schulprogramm zusätzlich leisten müsste, wäre ich überfordert.	,45	.04	-.52	-.16
143	Ein Schulprogramm hat für die tägliche Arbeit des Lehrers bzw. der Lehrerin keine Bedeutung.	,26	.22	-.49	-.21
162	Die Arbeit an den Schulprogrammen wird Schule und Bildungspolitik stärker ins öffentliche Bewusstsein bringen.	,53	-.16	.20	.66
139	Schulprogramme ermöglichen es den Eltern, die beste Schule für ihr Kind auszuwählen.	,47	-.10	-.12	.65
149	Ein Schulprogramm führt dazu, dass alle Beteiligten sich stärker mit 'ihrer' Schule identifizieren.	,69	-.37	.44	.60
159	Wenn eine Schule ein „Schulprogramm“ festlegt, dann wird sich die pädagogische Arbeit verbessern.	,55	-.22	.43	.59
145	Ein sorgfältig ausgearbeitetes Schulprogramm erhöht die Anerkennung einer Schule in der Öffentlichkeit.	,74	-.46	.16	.58
140	Durch die Mitarbeit am Schulprogramm können Eltern auf die Gestaltung der Schule einwirken.	,60	-.21	.05	.56
153	Es ist gut, dass Schulen in einem Schulprogramm ihr pädagogisches Konzept der Öffentlichkeit bekannt machen.	,74	-.46	.30	.54
148	Die Erarbeitung eines Schulprogramms erhöht das Gemeinschaftsgefühl der daran Beteiligten.	,69	-.36	.43	.52
152	Auf der Grundlage eines Schulprogramms kann die tägliche Arbeit in der Schule effektiver werden.	,66	-.37	.53	.51

Nr.	Item	M	1	2	3
160	Zur Arbeit am Schulprogramm sollen alle Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet werden.	,41	-.01	.26	.50
142	Die Vergleichbarkeit der Schulen muss durch gesetzliche Vorgaben gesichert bleiben.	,70	-.34	-.39	.05
158	Der Begriff „Schulprogramm“ ist Lehrerinnen und Lehrern geläufig.	,61	–	–	–

Anmerkung: Das Item 158 lädt auf keinem Faktor hinreichend ( $\alpha < .20$ ).

Höchste Zustimmung findet (mit erkennbarem Abstand) die Aussage „Ein Schulprogramm darf nicht statisch sein, sondern muss veränderbar bleiben“ (.91). Gleichzeitig wird eine Gefahr der Erstarrung aber auch kaum gesehen, denn das entsprechende Item hat die geringste Zustimmung (.26).

Grundsätzlich finden es 79 % der Befragten „gut, dass staatliche Schulen ihr pädagogisches Leitbild überdenken sollen“. Gleichzeitig weist aber die Aussage, dass sich durch die Festlegung eines Schulprogramm die pädagogische Arbeit verbessern wird, eine mittlere Zustimmung von nur ,55 auf.

Hier zeigt sich ein ähnliches Gefälle wie bei der eingangs erfragten persönlichen Prioritätenliste der Themen und Probleme, die in der Schule bearbeitet werden sollen: Revision pädagogischer Konzepte / Leitbilder ja, aber nicht (notwendig) in Form eines Schulprogramm.

Schulprogramm-Arbeit selbst muss nach Meinung der Befragten vor allem „gut organisiert werden, bevor man beginnt“ (.78).

Hier schlagen sich evtl. bereits in der Vergangenheit gesammelte negative Erfahrungen mit schlecht organisierter Schulprogramm-Arbeit nieder. Gespräche mit VertreterInnen von Schulprogramm- oder Steuergruppen zeigen, dass an einigen Schulen bereits eine gewisse Fragebogenmüdigkeit und Übersättigung mit einer Vielzahl von schulinternen oder -externen Erhebungen eingetreten ist

Nur wenige betrachten die Schulprogramm-Arbeit als Zeitverschwendung (.27), halten das Schulprogramm für eine Ansammlung von „Leerformeln (..)“, an die sich im täglichen Schulalltag keiner hält“ (.39), oder billigen ihm keine Bedeutung für die tägliche Arbeit der LehrerInnen zu (.26).

Mit einem Mittelwert von ,41 ist die Ablehnung der Aussage „Zur Arbeit am Schulprogramm sollen alle Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet werden“ insgesamt nicht so eindeutig, wie man aufgrund der kontroversen öffentlichen Debatte evtl. erwarten würde. Allerdings ist das Meinungsbild sehr uneinheitlich: Bei den Einzelwerten ist die Ablehnung (0 = 27) exakt genau so stark vertreten wie die mittlere (unentschiedene ?) Position (2 = 27).

Eindeutiger fällt hingegen das Meinungsbild zu folgender Aussage aus: „Wenn man zur Arbeit am Schulprogramm gezwungen wird, weckt das Widerstand“ (.74). 73 % der Befragten äußerten hier hohe bis maximale Zustimmung (Wert 3 oder 4).

Ähnliches gilt für die Einschätzung des Gesamtvorhabens SpuEval: Immerhin ,56 Befragte finden es gut, dass die hess. Schulen ab 1999 / 2000 ein Schulprogramm entwickeln müssen. 27 % halten die Arbeit am Schulprogramm für überflüssig.

## 6. „Evaluation“ (Texte und Daten)

Im Folgenden sind Texte und Daten zum Komplex „Evaluation“ dokumentiert.<sup>1</sup> Die Interpretation der Daten ist im Hauptbericht zu finden.

### 6.1 Zum Begriff

#### 6.1.1 Vielfalt der Begriffe, Definitionen

Ein zentraler Begriff in der Debatte um Schulentwicklung und Qualität von Schule ist ‘Evaluation’. Schulen sollen „ihre Arbeit evaluieren“ (HKM), Evaluation sei „zentrales Instrument der Schulentwicklung“, man müsse „interner Evaluation den Vorzug geben“ (Rolff, 1997), mit Evaluation werde die Umsetzung des Schulprogramms überprüft, (...) – nicht zuletzt heißt der Arbeitstitel des gesamten hessischen Vorhabens „SP und Evaluation“....

Der „inflationäre Gebrauch des Evaluationsbegriffes“ und seine „unscharfe inhaltliche Ausgestaltung“ mache aber den Umgang damit schwierig (in: Hamburg macht Schule 6/97, S.10), Evaluation sei ein „Modewort“ (ebd., S.20) und „wer es nicht in seinen Sprachschatz aufnimmt, läuft Gefahr, nicht dazuzugehören“ (ebd.)

Der Evaluationsbegriff<sup>2</sup> stellt in der Pädagogik eine „präzisierende Neubildung“ (Wulf, 1989, S. 204) der früher gebräuchlicheren Begriffe „Begutachtung“ und „Bewährungskontrolle“ dar und bedeutet wörtlich übersetzt „Bewertung“ (Franke, 1989). In diesem Sinne meint ‘Evaluation’ zunächst ganz allgemein „Jegliche Art der Festsetzung des Wertes einer Sache“ (Scriven, 1980, S. X). Eine einheitliche Definition dessen, was unter ‚Evaluation‘ zu verstehen ist, existiert in der Literatur jedoch nicht. Es zeigt sich, dass der Begriff je nach Bereich und Kontext, in dem er Verwendung findet, anders definiert bzw. gewichtet wird: ‚Evaluation‘ wird auf die (Be)Wertung unterschiedlicher Dinge (z.B. Produkte, Maßnahmen, Innovationen, Reformen etc.) bezogen und je nach Funktion, die einer solchen Bewertung zugeschrieben wird, werden z.B. vorwiegend das Ergebnis der Bewertung, die Ergebnisinterpretation oder der Prozess der Ergebnisfindung als das entscheidende Element einer Evaluation betrachtet.

Es lassen sich bei der Analyse von Definitionen, Definitionsversuchen und Texten aber grundlegende gemeinsame Kriterien - implizite oder explizite - für das entnehmen, was gemeint ist, wenn von ‚Evaluation‘ gesprochen wird:

(1.) *Bewertung einer Sache*: Gesprochen wird von ‚Evaluation‘ im Allgemeinen dann, wenn es darum geht, (meist neue) Produkte oder Maßnahmen bzw. deren Wirkung oder Nutzen zu bewerten, d.h. deren Qualität festzustellen. „Evaluation ist Bewertung. Es geht also um Be-

---

1 Der Themenkomplex „Evaluation“ wurde von Barbro Walker bearbeitet.

2 Der Evaluationsbegriff kommt ursprünglich aus den empirischen- bzw. Ingenieurwissenschaften. Mit der zunehmenden Rezeption des Evaluationsbegriffes in den Sozialwissenschaften wurde dem Anspruch Ausdruck verliehen, Bewertungen (z.B. von Bildungsmaßnahmen) auch hier systematisch und nach wissenschaftlichen Maßstäben vorzunehmen und somit objektiven Kriterien unterzuordnen bzw. erstmalig überhaupt damit zu beginnen, systematische Qualitätsfeststellungen in diesem Bereich durchzuführen. (vgl. z.B. Rossi/ Freeman (1985) zur Anwendung des Evaluationsbegriffs explizit auf sozialwissenschaftliche Inhalte: Evaluation= „Systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden zur Bewertung der Konzeption, des Designs, der Implementation und des Nutzens einer sozialen Interventionsmaßnahme“)

wertung, in welcher Form auch immer, mit welchem Zweck auch immer. Es steht also die Qualität von irgendetwas auf dem Prüfstand“

(2.) *Operationalisierung/ Kriterien/ Standards/ Zielformulierungen*: Eine ‚Evaluation‘ erfolgt nach bestimmten Bewertungskriterien, d.h. es wird am Anfang definiert, anhand welcher Kriterien bzw. Merkmale/ Indikatoren (z.B. Kosten, Effekte,...) sich der Nutzen oder die Wirkung bzw. Qualität des zu bewertenden Produktes oder der Maßnahme ablesen lassen. „Evaluation ist nicht bloß Messung, sondern Messung an Kriterien“ (Kordes In: Lenzen, 1989, S.572). „Es geht um die Frage nach der Erreichung von Standards“ (Philipp/ Rolff, 1998, S. 107). Die Standards können z.B. von außen kommen, aber auch selbstdefiniert sein.

(3.) *Evaluation ist ein Ergebnisfindungsprozess*: ‚Evaluation‘ meint (meistens) nicht (nur) das Ergebnis einer Bewertung sondern auch (bzw. vor allem) den Prozess, der zur Ergebnisfindung führt.

(4.) *Wissenschaftlichkeit, Systematik*: Mit der Verwendung des Evaluationbegriffs ist implizit, dass eine Wertfeststellung (siehe 1.) unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten/ nach wissenschaftlichen Methoden (Insbes. Systematik, Objektivität,...) erfolgt. Grundlage von Bewertungen, die als ‚Evaluation‘ bezeichnet werden, sind also systematische Datensammlungen statt „Bewertungen aus dem Bauch heraus“. Im Unterschied zu unsystematischen Bewertungen im Alltag ist Evaluation ein „systematisch geplanter und zielgerichteter Aus- und Bewertungsprozess“ (Burkhard 1996, S.10)/ ..“Evaluation ist also ein bewusst eingeleiteter, geplanter und kontinuierlicher Prozess (...)“ (Eikenbusch, 1998, S. 155) Kennzeichen von Evaluation: Zielorientierung, Systematik, Kontinuität (Grüner, 1993, S.31)

(5.) *Funktionsbestimmung (Zweck, Ziel, Nutzen) der Evaluation* (man erhofft sich etwas davon). Jede Evaluation, also jede Überprüfung/ Feststellung von Qualität einer Sache, verfolgt einen bestimmten Zweck. Evaluation kann beispielsweise zum Zwecke der Überprüfung zwischen Kosten und Ertrag (bspw. eines Produktes) eingesetzt werden (und als Konsequenz über dessen weitere Produktion entscheiden), ebenso kann Evaluation einer systematischen Weiterentwicklung bestimmter (z.B. pädagogischer) Maßnahmen dienen. Je nach Zweck der Evaluation kann beispielsweise dem Ergebnis des Prozesses oder dem Prozess selbst (vgl. 3.) eine größere Bedeutung beigemessen werden (z.B. interne Evaluation an einer Schule: Prozess kann ggf. wichtiger sein als das tatsächliche Ergebnis- je nach Funktion der Evaluation. Oder: Geht es um Kontrolle, scheint das Ergebnis wichtiger). Die Qualitätsfeststellung mittels Evaluation kann also verschiedene Funktionen erfüllen, z.B.: Legitimation, (Effektivitäts)kontrolle, Feedback, Beteiligung, Dokumentation, Rekonstruktion, Modifikation, Entwicklung,... .Burkhard (1996) beispielsweise unterscheidet *drei Funktionen* von Evaluation:

- (Selbst)Reflexion, Planung, Entwicklung
- Forschung, Erkenntnisgewinn
- Kontrolle/Bewertung.

(6.) *Formen/ Methoden der Evaluation*: Es gibt unterschiedliche Formen der Evaluation, d.h. unterschiedliche Wege und Methoden der Ergebnisfeststellung. Diese werden vor allem von der Funktion, die der jeweiligen Evaluation zugeschrieben wird, bestimmt (z.B. formative/ summative Evaluation, je nach dem, ob der Prozess oder das Endergebnis wichtiger ist)



Entscheidendes Kriterium für die Verwendung des Evaluationsbegriffes (*-im Ggs. zum Begriff 'Bewertung' oder 'Beurteilung' -*) ist also vor allem das prozesshafte systematische Vorgehen (*Datensammlung, Dokumentation, intersubjektive Nachprüfbarkeit*) bei einem Bewertungsverfahren, mit dem auch der Einsatz des Evaluationsbegriffes im Gegensatz zum Begriff der „Bewertung“ begründet wird (vgl. Punkt 4.): „Evaluation meint also erstens einen Prozess (...). Zweitens beinhaltet Evaluation das systematische Sammeln und Analysieren von Daten (...). „Drittens und vor allem ist Evaluation Bewertung“; (ebd.). (Phillip/ Rolff, 1998)

Unter diesem Gesichtspunkt muss auch die eingangs gegebene Definition von Scriven (1980) für unzureichend erklärt werden; es sei denn, sie wird um den Aspekt der Systematik erweitert. Sodann kann 'Evaluation' definiert werden als

- „systematische Untersuchung des Wertes und Nutzens eines Gegenstandes“ (Joint Committee, 1994, S.3) oder als
- „Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten und Informationen, um Bewertungsurteile zu ermöglichen, die auf begründeter Evidenz beruhen“ (Rolff, 1997).

Evaluation ist also die systematische Sammlung von Daten, die als Erfolgs- oder Misserfolgsindikatoren für ein Produkt/ Programm/ einen Gegenstand/ eine Maßnahme interpretiert werden. (vgl. Prell in Roth, 1991).

Zweck/ Ziel, Kriterien, Funktion und Form von Evaluation bleiben dabei offen und variieren je nach Anwendungsbereich erheblich.

Heute taucht der Evaluationsbegriff in nahezu allen *Lexika zur Pädagogik* auf und wird dort explizit auf pädagogische Inhalte bzw. Maßnahmen bezogen. Sämtliche pädagogischen Fachrichtungen (Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Erwachsenenbildung,...) operieren mit diesem Begriff. Evaluation bezieht sich dabei „auf soziale Dienste ebenso wie auf Schulreformen, neue Formen von Unterricht und Therapie, außerschulische Jugendbildung, berufliche Weiterbildung, Projekte zur Rehabilitation und Resozialisierung (...)“ (Prell in Roth, 1991, S. 870). Jedoch bleibt sowohl die Häufigkeit als auch die jeweilige Funktionsbestimmung (und damit auch die Form) von ‚Evaluation‘ je nach Anwendungsbereich sehr unterschiedlich.

Auch die verschiedenen Anwendungsfelder pädagogischen Handelns bestimmen offenbar die Häufigkeit, mit der ihre Maßnahmen evaluiert werden. So lässt sich beispielsweise feststellen, dass im Bereich Erwachsenenbildung (hier insbesondere der innerbetrieblichen Weiterbildung) Evaluation gang und gäbe ist, wohingegen sie im Feld von Schule (außer bei Reformversuchen ?) bisher selten auftauchte. Auch die Relevanz bzw. Streitbarkeit pädagogischen Handelns steht in Beziehung zur Häufigkeit, mit der 'Evaluation' ein Thema ist: Je offizieller und öffentlicher (vielleicht auch: je strittiger) die Ebene pädagogischen Handelns ist, desto wahrscheinlicher das Auftreten des Evaluationsbegriffes in der Diskussion um Bewertungsprozesse. So findet sich der Evaluationsbegriff beispielsweise im Bereich Schule bisher häufig im Zusammenhang mit Schulversuchen oder -reformen (nicht aber bei der Beurteilung von Schülerleistungen im Unterricht), also eher dann, wenn es um Offenlegung und Rechtfertigung gegenüber einer Öffentlichkeit geht. Im Bereich innerbetrieblicher Weiterbildung wird der Evaluationsbegriff bereits auf der Ebene der Bewertungen von Seminaren („Seminarevaluation“) benutzt, mit zunehmender Wahrscheinlichkeit bei steigender Relevanz und Kosten einer pädagogischen Maßnahme für den Betrieb.

Unklar bleibt im Einzelnen, ob die Verwendung des Evaluationsbegriffes tatsächlich immer im Zusammenhang systematischer Begutachtungsprozesse erfolgt (ist beispielsweise die Aufforderung von Professoren an Studenten, Kommentare zur Lehrveranstaltung auf kleine Zettel zu schreiben, Evaluation?) so wie umgekehrt das Fehlen des Begriffes nicht ausschließt, dass systematische Evaluation betrieben, aber nicht so genannt wird.

### **6.1.2 Kontroverse Einschätzungen (in Bezug auf Schule bzw. das Vorhaben SuE)**

Insgesamt lässt sich jedoch konstatieren, dass Evaluation in der Pädagogik/ pädagogischer Maßnahmen (in Deutschland) -vielleicht mit Ausnahme der innerbetrieblichen Weiterbildung- „nicht nur in Schulen, sondern auch in vielen weiteren pädagogischen Arbeitsfeldern ein Schattendasein“ führt (vgl. Burkhard, 1996, S.7). Im Gegensatz zu anderen Staaten (etwa Großbritannien oder den Niederlanden) ist in der Bundesrepublik Evaluation pädagogischer Arbeit bzw. die Entwicklung geeigneter Verfahren und Instrumente der Evaluation unüblich bzw. „noch sehr wenig weit entwickelt“ (ebd.). Das gilt insbesondere für Arbeit an Schulen, deren Evaluation in anderen Staaten üblich ist. Systematische (und längerfristige) Untersuchung, Überprüfung und Bewertung schulischer Arbeit bleibt in Deutschland die Ausnahme (wenn, dann meist nur im Rahmen von Modellversuchen). Zwar gab es schon in den 70er Jahren eine relativ intensive Diskussion über die Möglichkeit, Evaluation als Instrument der Qualitätsverbesserung von Schulen zu nutzen, doch dieses Thema rückte schon bald wieder in den Hintergrund des bildungspolitischen Interesses (vgl. Burkhard, 1996). Ein „Comeback“ erlebt Evaluation seit Beginn der 90er Jahre im Rahmen der Debatte um die Qualität der Lehre an den Universitäten (...). Eine „Kultur“ der Evaluation pädagogischer Arbeit mit bewährten und akzeptierten Verfahren ist aber auch hier nicht zu finden.

Die Gründe für die Zurückhaltung in Sachen systematischer Qualitätssicherung pädagogischer Prozesse in der Vergangenheit mögen vielfältig sein. Grundsätzlich lassen sich aber drei Gründe/ Argumentationsmuster aus der Debatte herauskristallisieren:

- Man sieht keine Notwendigkeit zu Veränderungen/ Legitimation im Non-Profit-Bereich<sup>1</sup>
- Grundsätzliche Ablehnung von Qualitäts-/ Effektivitätskontrollen im Non-Profit-Bereich (Kontrolle hemmt, schafft Konkurrenz, diskriminiert, Pädagogische Bereiche seien nicht ohne Grund meistens Non-Profit-Bereiche,...) ggf. *Beispiele, Zitate*
- Grundsätzliche Skepsis gegenüber „Messbarkeit“ pädagogischer Prozesse (bspw. Diskussion in der Allg. Didaktik um Lernzielorientierung: Veränderungen durch päd. Maßnahmen sind oft langfristige, nicht beobachtbare, nicht operationalisierbare Prozesse, Lernziele in deutschen Schulen liegen (im Verhältnis) oft nicht im Bereich reproduzierbaren Testwissens, entziehen sich standardisierten Tests → vgl. z.B. Argumentationsfiguren in der TIMSS-Diskussion)
- bzw. unlösbare Diskussion darüber, was überhaupt gemessen werden soll (was also Indikator für Qualität ist- das gilt insbes. für Schule → „was ist eine gute Schule?“, bzw. „was soll eine gute Schule sein?“ → Das ist in der innerbetrieblichen Weiterbildung z.B. klarer als in der Schule), mangelnde Einigkeit über das, was eine gute päd. Arbeit/ Schule ist

<sup>1</sup> Pädagogische Arbeit spielt sich hauptsächlich im Non-Profit- Bereich ab. In den pädagogischen Arbeitsfeldern, die nicht zum Non-Profit- Bereich zählen, ist Evaluation üblich bzw. selbstverständlich (bspw. bei Weiterbildungsmaßnahmen in der Privatwirtschaft)

Mit der Diskussion um *Schulentwicklung/ Erweiterte Selbständigkeit von Schulen* bzw. Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule (Ende 80er/ Anfang 90er), bekommt auch die Diskussion um Evaluation in der Schule wieder Auftrieb. Sowohl hinsichtlich der *Entwicklung* der Schulen als Organisationen (datengestützte Diagnose der eigenen Situation als konstitutiver Bestandteil von Weiterentwicklung) als auch im Rahmen *erweiterter Selbständigkeit* (mehr Verantwortung versus staatl. Steuerung bringt Probleme der Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten und: „Erweitertes Maß an Gestaltungsfreiheit erfordert ein erhöhtes Maß an Gestaltungskompetenz“: Daschner/Rolff/Stryck, 1995, S. 150) wird Evaluation als wichtiges/ essentielles Element betrachtet. Dabei existieren jedoch kontroverse Positionen (z.B. Rolff, FAZ, GEW, ...) sowohl hinsichtlich des Verständnisses von Evaluation als auch hinsichtlich der Funktion, der man Evaluation in der Diskussion um bzw. im Schulentwicklungsprozess einräumt/ einräumen sollte.

Wurde als vorwiegende Funktion von Evaluation bisher die Kontrolle (im Sinne hierarchischer Überprüfung (von außen oder von „oben“-Top down) gesetzter Ziele oder der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn (z.B. Schulversuche) angesehen, soll die Funktion von Evaluation im Rahmen von Schulentwicklung nun verstärkt als Selbstdiagnose mit dem Zweck der Weiterentwicklung (formativ) verstanden werden („Evaluation- ein Instrument zur Selbstreflexion, Planung und Entwicklung“ Burkhard, 1996, S. 7/ Evaluation als Planungshilfe und >Entwicklungswerkzeug, Daschner, Rolff, Stryck, 1995, S. 155). Dabei soll vor allem der *internen* Evaluation Vorzug gegeben werden (wie es auch das hess. Schulgesetz vorsieht), die als selbstverantwortete Qualitätssicherung durch die Akteure an den Schulen durchgeführt werden soll („Selbstevaluation hat Priorität“, Rolff, DLZ, 1997; Standards werden selbst gesetzt). Bei der Weiterentwicklung von Schulen steht vor allem auch der Aspekt der Demokratisierung im Mittelpunkt: Die Weiterentwicklung soll basisdemokratisch durch diejenigen vorangetrieben werden, die unmittelbar am Schulleben beteiligt sind (Entwicklungsstrategie von „unten“: „bottom up“)

*Externe* Evaluation soll (zunächst- zumindest nach HSchG.) lediglich zur Unterstützung/ Beratung auf freiwilliger Basis herangezogen werden (in diesem Sinne wird auch die Funktion der Schulaufsicht umdefiniert: Die Schulaufsicht soll nun vor allem als beratende Instanz den Schulen bei der Weiterentwicklung zur Seite stehen<sup>1</sup>). Interne Evaluation soll vor allem Instrument der eigenen Überprüfung selbstgesetzter Ziele (Schulprogramm) sein und den Anlass zur kontinuierlichen Reflexion/ Diskussion um Veränderungsprozesse/ Modifikation von Prozessen bieten.

Die Positionen/ Argumentationsfiguren in der Debatte<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> Es bleibt in der neuen Rolle der Schulaufsicht aber eine Ambivalenz: Die SA fungiert zugleich als beratende/ helfende Instanz und auch als Kontrollinstanz, denn sie muß das SP ja absegnen. Die Frage ist, inwieweit das SA in der Tat seine Rolle als beratende Instanz wahrnimmt/ wahrnehmen kann und ob/ wie das SA dazu qualifiziert ist/ wird

<sup>2</sup> #Neben den zwei hier beschriebenen Positionen gibt es jeweils auch auf beiden Seiten/ bei beiden Lagern noch jeweils eine weitere Position: „Links“ gibt es zusätzlich noch die Befürworter der Reform, die die basisdemokratische Entwicklung von Schulen für überfällig halten und die Reform in diesem Sinne befürworten. „Rechts“ gibt es zusätzlich noch die konservativen Rechten, die „alles beim Alten“ sein lassen wollen, also beim „Top-Down“ bleiben wollen und auch keinen Liberalismus in der Schullandschaft bzw. keine Schulvielfalt Einzug halten lassen wollen (am liebsten: alles zentral steuern, zentrale Prüfungen,...)

Polit. tendenziell ‘links’ orientierte Positionen (z.B. GEW- Gruppen) stehen der Evaluation von Schule kritisch gegenüber, befürchten sie doch, Evaluation könne/ solle einem (betriebswirtschaftlichen) Kosten-Nutzen-Verständnis von Schule die Türe öffnen (oder Ausdruck eines solchen sein) und pädagogische Arbeit der Frage nach Effektivität im betriebswirtschaftlichen Sinne unterordnen („Gute Schule“ nicht primär unter pädagogischen Gesichtspunkten, sondern im Sinne einer Preis-Leistungs-Relation: vgl. Fischer/ Schratz, 1993, S. 132). Die Kritik muss dabei im Kontext der allg. GEW-Kritik am Transfer betriebswirtschaftlicher Ideen und Standards in den pädagogischen Bereich (Beispiel: Kritik am so genannten „Neuen Steuerungsmodell NSM“) verstanden werden, die sich gegen ein „outputorientierte Steuerung“ (Baumann, 1998) von Schule/ päd. Arbeit wendet, in der päd. Ziele als „Produkte“ definiert, entsprechend operationalisiert und hinsichtlich ihrer Effektivität in Abhängigkeit der „Nachfrage“ seitens der „Abnehmer“ überprüft werden („operationalisierte Produktbeschreibung“, ebd.). Aus Sicht dieser Position weist insbesondere die Aufforderung (seitens HKM; Schulgesetz: §127b), auch Formen externer Evaluation zu nutzen, auf die Absicht hin, Effektivitätsvergleiche und damit Konkurrenz zwischen Einzelschulen zu produzieren („Die gläserne Schule“, ebd.), die dem öffentlichen Bildungsauftrag von Schule (Ziele: Chancengleichheit, bestmögliche Förderung für alle, Erziehung zu solidarischem Handeln, .....etc.) zuwiderlaufe/ schade. (Pädagogische Leistungen seien nicht mit ökonomischen Maßstäben zu beurteilen- Evaluation sei als betriebswirtschaftliches Instrument zu verstehen bzw. öffne einem betriebswirtschaftlichen Verständnis von Schule die Türen).

Kritiker dieser Position halten dagegen gerade Interne Evaluation für eine „elaborierte Form des Selbstbetrugs“ (Adam/ FAZ, 1996 in Eikenbusch, 1998, S. 154: *Interne Eval: „Sich selbst in die Tasche lügen“*) und betrachten ausschließlich externe Evaluation als effektiv zur Qualitätssicherung von Schulen bzw. rufen nach großen (nationalen/ internationalen) Vergleichsstudien (z.B. TIMSS). Die politisch tendenziell rechts orientierte Position versteht die Funktion von Evaluation vor allem als kontrollierende, die die Kriterien für Qualität nicht der Schule selbst überlassen, sondern von außen/ einheitlich festlegen und vor allem anhand von Schülerleistungen messen will (Transparenz, nationaler/ internationaler Vergleich, Ranking, → Zentralabitur, TIMSS, ...). Demnach würde Qualität insbesondere durch einen aufkommenden öffentlichen Wettbewerb bei Leistungsvergleichen gesichert werden. Selbstdefinierte und -überprüfte Qualitätskriterien hält diese Position für selbstgefällig und qualitätsmindernd.

## 6.2 Assoziationen

Tab. 6-1: Assoziationen zu „Evaluation“ – Alle Befragten

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
181	Verantwortung	,74	,19	833	5	4	14	42	35
185	Qualität	,70	,23	831	7	6	20	36	31
180	Leistung	,69	,21	831	6	6	21	41	27
178	Kontrolle	,68	,25	838	7	9	22	30	33
164	Klarheit	,65	,24	841	8	9	23	35	26
172	Herausforderung	,64	,25	839	9	9	21	36	24
169	Kooperation	,60	,27	841	12	10	24	33	21
171	Gestaltung	,56	,27	838	15	13	23	33	16
176	Wettbewerb	,56	,27	837	14	12	26	31	17
173	Konflikt	,56	,24	843	11	12	32	31	14
165	Fortschritt	,54	,24	843	12	15	30	30	13
184	Hilfe	,52	,26	829	17	13	28	30	12
187	Hoffnung	,50	,26	821	20	12	30	26	13

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
166	Vielfalt	,46	,27	831	21	19	26	23	11
182	Macht	,43	,28	824	24	19	27	18	11
186	Last	,43	,27	827	23	19	29	20	9
163	Konsens	,41	,27	827	26	21	27	19	8
167	Kraft	,38	,28	830	28	23	25	16	8
175	Sorgen	,37	,26	833	28	21	29	17	5
183	Gleichheit	,35	,25	823	30	23	30	13	5
177	Hindernis	,31	,25	822	35	24	25	12	3
170	Befreiung	,28	,24	832	39	22	28	8	3
179	Isolation	,20	,20	826	51	27	16	4	2
168	Chaos	,19	,21	836	57	22	14	5	3
174	Spiel	,16	,19	832	60	23	13	3	2

Ergänzt wurden zu „Evaluation“ folgende Assoziationen:

Der Begriff ist mir völlig unklar/ neu; Koordination; Überprüfung

Evaluation wird von den Befragten häufiger mit positiven als mit negativen Begriffen assoziiert. In der oberen Hälfte der Tabelle finden sich häufiger die eindeutig positiv besetzten Begriffe *Klarheit*, *Herausforderung*, *Fortschritt*, *Hoffnung* und nur ein negativer Begriff (*Konflikt*). In der unteren Hälfte der Tabelle findet sich dagegen nur ein eindeutig positiv besetzter Begriff (*Befreiung*), aber vier negativ besetzte (*Last*, *Sorgen*, *Hindernis*, *Isolation*, *Chaos*).

**Interpretation/ Vermutung:** Evaluation wird nicht „leicht“ genommen (Verantwortung, Herausforderung wird verbunden mit Wettbewerb, Qualität und Leistung. W, Q und L könnten theoretisch auch negativ gedeutet werden, interpretiere ich aber unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Klarheit, Herausforderung, Verantwortung und Kooperation auch eine hohe Zustimmung erhalten, eher positiv. Diese Vermutung wird auch durch die Tatsache gestützt, dass Evaluation vergleichsweise selten mit Sorge, Hindernis und Chaos assoziiert wird (allerdings häufiger mit Konflikt- da sind schon Ängste zu vermuten). Es bestehen (für mein Empfinden) häufiger positive Assoziationen als negative, es sind aber auch Ambivalenzen erkennbar.

Tab. 6-2: Assoziationen zu „Evaluation“; Faktorenanalyse mit 3 Faktoren:

Nr.	Item	M	1	2	3
170	Befreiung	,28	-.76	-.07	.01
166	Vielfalt	,46	-.75	.00	.04
167	Kraft	,38	-.73	-.11	.12
171	Gestaltung	,56	-.73	.09	.24
165	Fortschritt	,54	-.70	.12	.35
169	Kooperation	,60	-.70	.11	.28
187	Hoffnung	,50	-.69	.07	.25
163	Konsens	,41	-.63	-.04	.12
172	Herausforderung	,64	-.57	.04	.48
184	Hilfe	,52	-.54	.22	.34
174	Spiel	,16	-.50	-.33	-.28
183	Gleichheit	,35	-.48	-.21	-.01
177	Hindernis	,31	.04	-.76	-.17
175	Sorgen	,37	-.04	-.74	.08
186	Last	,43	.20	-.73	.00
179	Isolation	,20	-.04	-.68	-.26
182	Macht	,43	-.01	-.65	.06
173	Konflikt	,56	-.03	-.57	.27
168	Chaos	,19	-.17	-.56	-.37
178	Kontrolle	,68	.39	-.46	.44
180	Leistung	,69	-.17	-.21	.75
181	Verantwortung	,74	-.39	.09	.68
185	Qualität	,70	-.43	.24	.65
164	Klarheit	,65	-.43	.05	.55

Nr.	Item	M	1	2	3
176	Wettbewerb	,56	-.12	-.48	.42

### 6.3 „Evaluation“ im Vergleich mit „Autonomie“ und „Schulprogramm“

Tab. 6-3: Vergleich der Einschätzungen zu den drei zentralen Begriffen

Item	Autonomie	Schulprogramm	Evaluation
Verantwortung	,88	,83	,74
Gestaltung	,81	,79	,56
Herausforderung	,78	,76	,64
Kooperation	,78	,80	,60
Qualität	,71	,70	,70
Vielfalt	,69	,68	,46
Leistung	,66	,68	,69
Hoffnung	,65	,63	,50
Klarheit	,64	,72	,65
Fortschritt	,63	,65	,54
Wettbewerb	,59	,59	,56
Konflikt	,58	,56	,56
Kraft	,58	,54	,38
Konsens	,54	,69	,41
Befreiung	,51	,42	,28
Hilfe	,48	,52	,52
Macht	,43	,40	,43
Last	,42	,41	,43
Sorgen	,41	,39	,37
Gleichheit	,39	,38	,35
Kontrolle	,38	,50	,68
Spiel	,29	,26	,16
Hindernis	,27	,28	,31
Chaos	,23	,22	,19
Isolation	,21	,19	,20

<Tabelle wie oben, alphabetisch sortiert>

Item	Autonomie	Schulprogramm	Evaluation
Befreiung	,51	,42	,28
Chaos	,23	,22	,19
Fortschritt	,63	,65	,54
Gestaltung	,81	,79	,56
Gleichheit	,39	,38	,35
Herausforderung	,78	,76	,64
Hilfe	,48	,52	,52
Hindernis	,27	,28	,31
Hoffnung	,65	,63	,50
Isolation	,21	,19	,20
Klarheit	,64	,72	,65
Konflikt	,58	,56	,56
Konsens	,54	,69	,41
Kontrolle	,38	,50	,68
Kooperation	,78	,80	,60
Kraft	,58	,54	,38
Last	,42	,41	,43
Leistung	,66	,68	,69
Macht	,43	,40	,43
Qualität	,71	,70	,70
Sorgen	,41	,39	,37
Spiel	,29	,26	,16
Verantwortung	,88	,83	,74
Vielfalt	,69	,68	,46
Wettbewerb	,59	,59	,56

Vergleicht man die Assoziationen zu den drei zentralen Begriffen „Schulautonomie“, „Schulprogramm“ und „Evaluation“ miteinander, so fällt zunächst ins Auge, dass die Assoziation mit dem Begriff ‘Verantwortung’ bei allen 3 Begriffen an erster Stelle genannt ist, wobei sie beim Schulprogramm mit ,83 zwischen Autonomie (,88) und Evaluation (,74) liegt.

Tab. 6-4: Vergleich: Autonomie – Evaluation

Item	Aut	Ev	Ev-Aut
Kontrolle	,38	,68	,30
Hindernis	,27	,31	,04
Hilfe	,48	,52	,04
Leistung	,66	,69	,03
Last	,42	,44	,02
Klarheit	,64	,65	,01
Macht	,43	,43	,00
Qualität	,70	,70	,00
Konflikt	,58	,57	-,01
Isolation	,21	,20	-,01
Sorgen	,40	,37	-,03
Wettbewerb	,59	,56	-,03
Chaos	,23	,19	-,04
Gleichheit	,40	,36	-,04
Fortschritt	,62	,54	-,08
eingefügt	,88	,77	-,11
Konsens	,53	,41	-,12
Spiel	,28	,16	-,12
Herausforderung	,78	,65	-,13
Verantwortung	,87	,74	-,13
Hoffnung	,65	,51	-,14
Kooperation	,78	,60	-,18
Kraft	,58	,38	-,20
Befreiung	,51	,29	-,22
Vielfalt	,69	,46	-,23
Gestaltung	,81	,56	-,25

Tab. 6-5: Assoziationen zu „Evaluation“; Differenzen zu „Schulprogramm“

Item	SP	Ev	Ev-SP
Kontrolle	,50	,68	,18
Hindernis	,28	,31	,03
Last	,42	,44	,02
Konflikt	,56	,57	,01
Isolation	,19	,20	,01
Leistung	,68	,69	,01
Hilfe	,52	,52	,00
Qualität	,70	,70	,00
Sorgen	,39	,37	-,02
Wettbewerb	,58	,56	-,02
Macht	,41	,43	-,02
Chaos	,22	,19	-,03
Gleichheit	,39	,36	-,03
Klarheit	,72	,65	-,07
Spiel	,25	,16	-,09
Verantwortung	,83	,74	-,09
Fortschritt	,64	,54	-,10
Herausforderung	,76	,65	-,11
Hoffnung	,63	,51	-,12
Befreiung	,42	,29	-,13
Kraft	,54	,38	-,16
Kooperation	,80	,60	-,20
Vielfalt	,68	,46	-,22
Gestaltung	,79	,56	-,23

Konsens	,70	,41	-,29
---------	-----	-----	------

Bereits an zweiter Stelle der Häufigkeitsskala gehen die Assoziationen auseinander: Während bei Autonomie auf Verantwortung „Gestaltung“ folgt, geht sie beim Schulprogramm einher mit „Kooperation“, bei Evaluation mit „Qualität“.

Es ließe sich fragen, ob Verantwortung für das Schulprogramm eher als drückende, vielleicht sogar ungerechtfertigte Zusatzbelastung, oder vielmehr als positiv empfundene Herausforderung und Möglichkeit der gestalterischen Einflussnahme gesehen wird.

Die enge Verbindung von Schulprogramm und „Kooperation“ könnte darauf hindeuten, dass Verständigungsprobleme, Schwierigkeiten der Konfliktregelung und gelingendes gemeinsames Handeln im komplexen Schulgefüge von den Befragten hier besonders stark wahrgenommen werden.

„Verantwortung“ läge demnach in der aktiven Herstellung eines mühevollen - aber möglicherweise auch als lohnend empfundenen - Verständigungs- und Kooperationsprozesses unter oft schwierigen äußeren Rahmenbedingungen. Hier scheinen sich besonders die LehrerInnen angesprochen zu fühlen; so heißt es in einem schriftlichen Kommentar zum Fragebogen: „Wir sind alle LehrerInnen und tragen die gleiche Verantwortung“.

Allerdings könnte hier auch ein Hinweis auf bereits manifeste Konflikte zwischen den am Schulprogramm Beteiligten gesehen werden.

So wäre etwa zu fragen: Welche Formen und AgentInnen von „Verantwortung“ und „Kooperation“ sind gemeint oder gewünscht? Steht die schulinterne Kooperation im Vordergrund (z. B. zwischen Schulleitung und Schulprogramm-Gruppe, zwischen Schulprogramm-Gruppe und Restkollegium, oder zwischen Schulprogramm-Gruppe und Eltern) oder geht es um die Zusammenarbeit mit den vorgesetzten Behörden, die schließlich das Schulprogramm genehmigen müssen? Verweisen die Kommentare zum Fragebogen auf Erfahrungen gelungener oder misslungener Kooperation? Wie wird sich die von der neuen hessischen Landesregierung geplante Einschränkung der Rechte der Schulkonferenz auf die Verteilung von Verantwortung und die Formen der gemeinsamen Arbeit am Schulprogramm niederschlagen?

Auch am unteren Ende der Liste der genannten Assoziationen finden sich Übereinstimmungen zwischen den drei Begriffen: „Chaos“ wird mit 19 bis 23 % nur in geringem Maße (an vorletzter Stelle der Rangfolge) assoziiert.

## 6.4 Meinungen

Tab. 6-6: *Meinungen zu „Evaluation“*; Alle Befragten

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4	
213	Die Öffentlichkeit und die SteuerzahlerInnen erwarten, dass in der Schule gute Arbeit geleistet wird.	,83	,17	933	1	2	9	39		48
211	Wenn die an Schule Beteiligten sich auf pädagogische Ziele geeinigt haben, muss auch überprüft werden können, ob sie erreicht wurden.	,74	,18	935	3	5	18		39	35
212	Wenn man Schulunterricht als staatliche Dienstleistung in Anspruch nimmt, kann man verlangen, dass man Qualität bekommt.	,73	,19	880	4	5	20		38	34
207	Schulische Arbeit kann nicht überprüft werden wie das Kosten-Nutzen-Verhältnis in einem kommerziellen Betrieb.	,72	,26	939	7	11	15	23	45	
214	Eltern und Schüler haben ein Recht darauf, dass die Arbeit der Schule überprüft wird.	,69	,21	883	4	6	28		38	25
216	Ich finde es gut, dass die Qualität einer Schule überprüft wird.	,68	,22	877	5	7	24	35	28	
220	Lehrerinnen und Lehrer brauchen sich nicht davor zu fürchten, ih-	,66	,22	880	4	9	26	39	22	



Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
	re Arbeit überprüfen zu lassen.								
226	Wenn eine Schule mit gutem Ergebnis evaluiert worden ist, kann sie sich in der Öffentlichkeit besser darstellen.	,66	,21	872	5	8	23	44	19
232	Eine Schule, die mehr Dinge selbständig entscheiden darf, muss die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen.	,66	,22	915	5	8	26	38	22
222	Lehrerinnen und Lehrer sollen sich einer internen "Evaluation" unterziehen.	,65	,26	920	9	9	23	31	28
208	"Evaluation" macht das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern transparent.	,62	,22	936	5	11	30	37	17
209	Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich evaluieren lassen, können sie der Öffentlichkeit die Qualität ihrer Arbeit zeigen.	,60	,24	937	8	13	27	37	16
215	Mit "Evaluation" sollen objektive Gütekriterien in die Schulen gebracht werden.	,60	,23	916	8	10	31	36	16
230	"Evaluation" darf nicht mit zusätzlichem Arbeitsaufwand für Lehrer/innen verbunden sein.	,60	,28	901	9	16	27	20	28
217	Wenn Deutschland im internationalen Vergleich bestehen will, muss es seine Schulen einer Qualitätskontrolle unterziehen.	,59	,26	923	11	12	25	33	19
228	Ich wünsche mir ein größeres Fortbildungsangebot zum Thema "Evaluation" in der Schule.	,59	,26	892	11	14	24	31	20
218	Wenn die Arbeit einer Schule regelmäßig überprüft wird, verbessert das ihre Qualität.	,57	,25	929	10	15	27	32	16
206	Mit "Evaluation" soll schulische Arbeit überprüft und beurteilt werden wie die Effektivität eines kommerziellen Betriebes.	,56	,26	884	11	17	27	29	16
223	Lehrerinnen und Lehrer können ihre pädagogische Arbeit selbst beurteilen.	,54	,19	920	5	16	44	24	10
225	"Evaluation" führt zu Konkurrenz unter den Kolleginnen und Kollegen.	,53	,24	918	10	19	31	28	12
210	Das Ansehen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit wird sich verbessern, wenn sich die Schulen einer "Evaluation" stellen.	,52	,27	894	15	18	25	28	15
219	Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Arbeit kritisch hinterfragen, brauchen keine "Evaluation".	,51	,29	931	19	19	23	20	19
221	Lehrerinnen und Lehrer sollen sich einer externen "Evaluation" stellen.	,49	,27	917	19	18	26	22	14
231	Der Begriff "Evaluation" ist Lehrerinnen und Lehrern geläufig.	,48	,21	875	10	27	35	20	9
227	"Evaluation" wird das Betriebsklima an Schulen verschlechtern.	,47	,24	917	15	22	35	17	11
224	"Evaluation" schränkt die pädagogische Freiheit von Lehrerinnen und Lehrern ein.	,42	,27	923	21	26	25	19	8
229	Ich bin der Meinung, dass für "Evaluation" die Schulaufsicht zuständig ist.	,28	,23	913	38	29	20	8	4
205	"Evaluation" ist in der Schule nicht sinnvoll.	,25	,25	884	49	17	20	9	4

Ergänzt wurden zu „Evaluation“ die folgenden Meinungen:

(ohne Nr.) Die Frage nach der „Güte“ der Evaluation ist entscheidend (Validität, Reliabilität...?)

(ohne Nr.) Hab mir noch nicht wirklich eine Meinung über Evaluation bilden können, deshalb schwierig, zu den Aussagen Stellung zu nehmen

(ohne Nr.) Wer Evaluation ausübt, muss bei der Beurteilung der pädagogischen Arbeit die Ausgangslage der Schüler berücksichtigen

(ohne Nr.) Wie lässt sich pädagogische Arbeit evaluieren? (Außer durch die erbrachten Leistungen der Schüler in den Fächern)

(ohne Nr.): Der Qualitätsbegriff in Bezug auf Schule müsste erst geklärt werden

(zu Nr. 205): Sie ist Zeitverschwendung, wenn auch weiterhin Schulen finanziell bevorzugt werden und schwierige Schüler ablehnen können

(zu Nr. 214): Wer überprüft die Arbeit der Eltern?

(zu Nr. 217): Wie ist Qualität von Schule überhaupt zu definieren? (möglichst viele auf's Gymnasium oder allen Lesern beibringen?)

(zu Nr. 221/222): Viele Ziele können nicht wirklich objektiv überprüft werden

(zu Nr. 226): Schulen in einem schwierigen Einzugsgebiet könnten durch Abwerbeaktion gute Schüler verlieren

(zu Nr. 227): Diese Gefahr ist sehr groß! Missgunst und Profilierungssucht werden gefördert

(zu Nr. 230): Korrekt. Denn sonst leiden die Kinder und deren Erziehung und Bildung

(zu Nr. 230): Ohne umfangreiche Mehrarbeit für Lehrer wird eine effektive Evaluation nicht durchführbar sein

(zu Nr. 231): Diese Frage erscheint im Bogen nun schon zum 3. Mal!

(zu Nr. 232): Auch eine weniger autonome Schule müsste eigentlich ihre Arbeit überprüfen

(zu Nr. 232): selbst überprüfen!

Tab. 6-7: Meinungen zu Evaluation – Faktorenanalyse mit 4 Faktoren:

Nr.	Item	M	1	2	3	4
209	Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich evaluieren lassen, können sie der Öffentlichkeit die Qualität ihrer Arbeit zeigen.	,60	.81	-.15	.00	.04
210	Das Ansehen der Lehrerschaft in der Öffentlichkeit wird sich bessern, wenn sich die Schulen einer „Evaluation“ stellen.	,52	.80	-.15	-.03	-.03
208	„Evaluation“ macht das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern transparent.	,62	.74	-.24	.00	.15
218	Wenn die Arbeit einer Schule regelmäßig überprüft wird, verbessert das ihre Qualität.	,57	.72	-.09	-.25	-.23
226	Wenn eine Schule mit gutem Ergebnis evaluiert worden ist, kann sie sich in der Öffentlichkeit besser darstellen.	,66	.71	.07	-.12	.00
216	Ich finde es gut, dass die Qualität einer Schule überprüft wird.	,68	.69	-.24	-.37	-.18
211	Wenn die an Schule Beteiligten sich auf pädagogische Ziele geeinigt haben, muss auch überprüft werden können, ob sie erreicht wurden.	,74	.65	-.21	-.30	-.04
232	Eine Schule, die mehr Dinge selbständig entscheiden darf, muss die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen (evaluieren) lassen.	,66	.65	-.08	-.33	-.17
217	Wenn Deutschland im internationalen Vergleich bestehen will, muss es seine Schulen einer Qualitätskontrolle unterziehen.	,59	.62	.04	-.37	-.23
215	Mit „Evaluation“ sollen objektive Gütekriterien in die Schulen gebracht werden.	,60	.59	-.02	-.35	-.04
228	Ich wünsche mir ein größeres Fortbildungsangebot zum Thema „Evaluation“ in der Schule.	,59	.49	-.10	.04	.12
221	Lehrerinnen und Lehrer sollen sich einer externen „Evaluation“ stellen.	,49	.46	-.12	-.35	-.28
222	Lehrerinnen und Lehrer sollen sich einer internen „Evaluation“ unterziehen.	,65	.46	-.39	-.16	.17
225	„Evaluation“ führt zu Konkurrenz unter den Kolleginnen und Kollegen.	,53	-.03	.77	.05	.07
227	„Evaluation“ wird das Betriebsklima an Schulen verschlechtern.	,47	-.24	.74	.09	.06
224	„Evaluation“ schränkt die pädagogische Freiheit von Lehrerinnen und Lehrern ein.	,42	-.22	.67	.13	.15
205	„Evaluation“ ist in der Schule nicht sinnvoll.	,25	-.31	.49	.07	.05
219	Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Arbeit kritisch hinterfragen, brauchen keine „Evaluation“.	,51	-.40	.48	.12	.33
230	„Evaluation“ darf nicht mit zusätzlichem Arbeitsaufwand für Lehrer/innen verbunden sein.	,60	-.19	.41	-.01	.36
206	Mit „Evaluation“ soll schulische Arbeit überprüft und beurteilt werden wie die Effektivität eines kommerziellen Betriebes.	,56	.04	.38	-.10	-.04
229	Ich bin der Meinung, dass für „Evaluation“ die Schulaufsicht zuständig ist.	,28	.15	.37	-.26	-.15
213	Die Öffentlichkeit und die SteuerzahlerInnen erwarten, dass in der Schule gute Arbeit geleistet wird.	,83	.04	.03	-.79	.15
212	Wenn man Schulunterricht als staatliche Dienstleistung in Anspruch nimmt, kann man verlangen, dass man Qualität bekommt.	,73	.20	.03	-.77	.06
214	Eltern und Schüler haben ein Recht darauf, dass die Arbeit der Schule überprüft wird.	,69	.45	-.17	-.61	-.04
223	Lehrerinnen und Lehrer können ihre pädagogische Arbeit selbst beurteilen.	,54	-.14	.20	.12	.71
220	Lehrerinnen und Lehrer brauchen sich nicht davor zu fürchten, ihre Arbeit überprüfen zu lassen.	,66	.09	-.22	-.17	.49
207	Schulische Arbeit kann nicht überprüft werden wie das Kosten-Nutzen-Verhältnis in einem kommerziellen Betrieb.	,72	-.29	.14	-.13	.34
231	Der Begriff „Evaluation“ ist Lehrerinnen und Lehrern geläufig.	,48	.09	.02	.00	.33

Faktor-Nr	Faktor-Name	Anzahl der Items	M der Mittelwerte
1	öffentliche Wirkung der Darstellung	11	,62
2	schulinterne Probleme	3	,47

Faktor-Nr	Faktor-Name	Anzahl der Items	M der Mittelwerte
3	der öffentliche Anspruch auf Evaluation	2	,78
4	pädagogische Eigenständigkeit der Lehrerinnen und Lehrer	2	,60

## 6.5 Argumente gegen Evaluation schulischer Arbeit

Für die Befragten spricht die Situation, in der sich Schulen augenblicklich befinden, gegen Evaluation. Etliche Kommentare in den Fragebögen machen deutlich, dass die Umstände, in denen sich die Schulen befinden, von den Befragten als miserable Ausgangssituation für das Vorhaben Evaluation gesehen wird bzw. sogar vermutet wird, dass diese Situation gerade der Anlass für die Verschiebung von Verantwortung an die Schulen sein könnte. Finanzielle und personelle Ressourcen der Schulen sind so knapp bemessen, dass die Befragten meinen, sich nicht in einer adäquaten Ausgangssituation zu befinden, um die Qualität der eigenen Schule verbessern und mit anderen Schulen in einen fairen Wettbewerb treten zu können. („Miserable Ausgangssituation für 'Schulprogramm und Evaluation'“, „Knappe finanzielle und personelle Ressourcen verhindern Qualitätsverbesserung und fairen Wettbewerb“). Ganz offenbar wird Evaluation doch primär mit Leistung, Qualität und Wettbewerb assoziiert (das entspricht auch den Erkenntnissen aus dem Befragungsfeld „Assoziativbegriffe“) und man ist (willentlich) bereit, in einen Wettbewerb zu treten, möchte dafür aber eine gute Ausgangslage haben (quasi ein chancengleicher „Head Start“ für alle Schulen). Hier zeigt sich, dass die Dimension von Evaluation bei den Befragten (noch) relativ einseitig auf die Funktionen „Kontrolle“ bzw. „Legitimation“ und „Wettbewerb“ liegt, andere Dimensionen (z.B. Funktion der Entscheidungshilfe, Therapeutische Funktion<sup>1</sup>) aber offenbar nicht entsprechend berücksichtigt werden.

## 6.6 Wer soll die Evaluation schulischer Arbeit durchführen?

Tab. 6-8: Wer sollte Ihrer Meinung nach mit "Evaluation" beauftragt oder betraut werden? – Alle Personen

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4	
201	die Erziehungswissenschaft	,58	,27	867	13	15	22	32	19	
193	die Schulleiterin bzw. der Schulleiter	,54	,27	872	15	15	27	25	19	
202	das HeLP	,53	,27	865	15	15	24	32	14	
197	die Schülerinnen und Schüler	,47	,25	867	17	21	29	23	9	
196	die Eltern	,39	,25	870	23	26	30	16	5	
199	die Schulaufsicht	,37	,27	867	28	25	25	16	6	
198	das Kultusministerium	,31	,24	866	34	27	24	10	4	
203	Unternehmensberater	,31	,28	872	41	19	20	14	6	
200	der Schulträger	,27	,23	864	39	27	23	8	3	
204	Wirtschaftsunternehmen im Umfeld der Schule	,21	,23	863	54	20	16	8	2	
195	die einzelne Lehrperson in ihrer Klasse bzw. ihrem Fachunterricht	,65	,25	869	8	9	23	33	27	
229	Ich bin der Meinung, dass für "Evaluation" die Schulaufsicht zuständig ist.	,28	,23	913	38	29	20	8	4	

Die Befragten wünschen sich LehrerInnen und/ oder externe Fachleuten als Evaluatoren. Bei der Frage, welche Personengruppen für die Durchführung von Evaluationen betraut werden sollten, werden die Lehrer/innen an die erste Stelle gestellt. Das geht auch aus zahlreichen

<sup>1</sup> Vgl. „Evaluation-was soll das?“ Servicepaket zum Schulprogramm. Herausgegeben von: HELP, Regionalstelle Kassel, 1997

Kommentaren im Fragebogen hervor. Bevorzugt für diese Aufgabe werden aber vorwiegend „interessierte und fähige Lehrkräfte“, also solche, denen man auch das nötige Engagement und die Kompetenz zuordnet (der Wunsch nach einer schulinternen Person, die mit Kompetenz in Verb. gebracht wird, zeigt sich auch darin, dass an 2. Stelle: Päd. Leiter/in steht und der/ die Schulleiter immerhin an 4. Stelle).

Nur 22% der Befragten wünschen sich allerdings die Schulaufsicht als Beauftragten für Evaluation (vgl. Item 200, oben), auch dem Item „Ich bin der Meinung, dass für Evaluation die Schulaufsicht zuständig ist“, stimmen nur 12% der Befragten zu.

**Interpretation/ Vermutung:** Es ist davon auszugehen, dass der Wunsch nach Kompetenz, Neutralität, Objektivität und Gerechtigkeit auch der Grund dafür ist, dass von einem großen Teil der Befragten (externe) Fachleute für die Durchführung von Evaluationen gewünscht werden. Dadurch erklärt sich wohl auch die Tatsache, dass „die Erziehungswissenschaft“ an dritter Stelle der favorisierten Personen für Evaluation gestellt wird: Ihr ordnet man wahrscheinlich evaluationsrelevante Kompetenzen, die nötige Neutralität und vor allem pädagogisches Know-how und wirtschaftliche Unabhängigkeit zu. Das pädagogische Know-how scheint von Bedeutung, denn: Unternehmensberater oder Wirtschaftsunternehmen werden von den Befragten am wenigsten für diese Aufgabe gewünscht (evtl. äußert sich darin auch die Befürchtung, pädagogische Ziele könnten zugunsten betriebswirtschaftlicher Ziele in den Hintergrund rücken).

## 6.7 Fortbildung zum Themenkomplex Evaluation

228	Ich wünsche mir ein größeres Fortbildungsangebot zum Thema "Evaluation" in der Schule.	,59	,26	892	11	14	24	3	20	
-----	--	-----	-----	-----	----	----	----	---	----	--

Mehr als die Hälfte der Befragten äußert verstärkten Fortbildungsbedarf zum Themenkomplex Evaluation (für Autonomie und SP haben wir das nicht erfragt). (Unklar bleibt dabei, ob der Rest desinteressiert ist oder ob er sich bereits gut informiert fühlt)

**Interpretation/ Vermutung:** Es besteht hinsichtlich Evaluation ein großer Bedarf an Fortbildung. Anlass, das anzunehmen, geben neben diesem Ergebnis (unten) Kommentare in den Fb und die Tatsache, dass der Evaluationsbegriff einem großen Teil der Befragten nicht geläufig ist bzw. man ihm skeptisch gegenüber steht (vgl. dazu auch Punkt 1.2.1). Aufklärungsbedarf ergibt sich auch aus dem noch eingeschränkten Verständnis von Evaluation in Bezug auf diese Reform> Erweiterung des Verständnisses bzw. Vermittlung neuer Funktion(en) von Evaluation im SE- Prozess- vgl. dazu auch Punkt 1.2.10 und 1.2.12) Positiv: Über 50% äußern Interesse/ Bedarf. Negativ bzw. änderungsbedürftig: Fehlende Information/ Aufklärung in diesem Feld.

## 6.8 Fazit / Zusammenfassung

Die Befragten halten einen öffentlichen Qualitätsanspruch an Schule für legitim, halten sich selbst auch für verantwortlich für Qualität und möchten ihre eigene Arbeit diesem Anspruch auch stellen. Sie fragen sich aber, nach welchen Kriterien man Qualität von Schule bzw. päd. Arbeit überhaupt adäquat messen kann/ soll, ohne bloß (TIMSS-like) Schülerkenntnisse („Pauwissen“) abzufragen (das wollen sie nicht!). Sie fragen sich auch, wie sie bei den au-

genblicklich fehlenden finanziellen und personellen Ressourcen überhaupt die Qualität von Schule verbessern oder sogar mit anderen Schulen konkurrieren können.

**Interpretation/ Vermutung:** Evaluation wird (noch) hauptsächlich in ihrer Funktion als Vorbereitung eines Leistungsvergleichs betrachtet (Rankinginstanz), weniger als internes Entwicklungsinstrument (das entspricht nicht der Intention, mit der Evaluation heute im Rahmen von 'Schulprogramm und Evaluation' implementiert wird/ ist -da wäre seitens KM/ Unterstützungssysteme noch entsprechend Förderung/ Aufklärung nötig).

**Konsequenzen:** Andere Funktionen von Evaluation deutlich(er) machen!: Evaluation als/ zum/ zur: >Bestandsaufnahme, >Erforschung der Wirklichkeit, >Entwicklungsinstrument, >Entscheidungshilfe, >Legitimation, >Leistungsvergleich (stand bei Verständnis der LuL im Vordergrund)

**Insgesamt** ist die Tendenz bei allen Aspekten dieser Reform (v.a. bei den LuL): „*Im Prinzip ja, wenn...*“. Die Reform(idee) wird von der überwiegenden Mehrheit grundsätzlich befürwortet, allerdings werden für die Umsetzung der Reform bestimmte Ausgangsbedingungen/ Voraussetzungen gefordert (z.B. bessere finanzielle Situation d. Schulen) und Bedingungen gestellt (z.B. Ausschluss von Mehrarbeit).

Eine solche *Ambivalenz* zeigt sich auch in der *prinzipiellen* Befürwortung der Evaluation schulischer Arbeit (vgl. Ergebnisse oben), und der im Gegensatz dazu aber zögerlichen Zustimmung bei der Aussage „Ich finde es gut, dass alle Hessischen Schulen ab dem Schuljahr 1999/ 2000 ihre Arbeit evaluieren müssen“

237	Ich finde es gut, dass alle Hessischen Schulen ab dem Schuljahr 1999/2000 ihre Arbeit evaluieren müssen.	,56	,26	933	12	15	29	26	18	
-----	--	-----	-----	-----	----	----	----	----	----	--

Die Ambivalenz eines „*Im Prinzip ja, aber nicht jetzt/ so/ unter diesen Bedingungen*“ (prinzipiellen Befürwortung versus aktueller Bedingungen) kommt auch darin zum Ausdruck, dass trotz der zögerlichen Zustimmung für die Verpflichtung zur Reform ab dem kommenden Schuljahr (vgl. Tab. oben) gleichzeitig wiederum 45% der Befragten der Aussage zustimmen, die Novellierung des Schulgesetzes gebe wichtige Impulse zur Weiterentwicklung von Schulen:

234	Die Novellierung des Schulgesetzes gibt wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der Schulen.	,57	,21	927	6	13	35	34	11	
-----	---	-----	-----	-----	---	----	----	----	----	--

Das zeigt, dass die Reformidee von der Mehrheit der Befragten nicht abgelehnt wird, von 45% der Befragten wird sie sogar für die Weiterentwicklung der Schulen als förderlich erachtet. 35% der Befragten haben offenbar das Gefühl, den Nutzen der Novelle noch nicht richtig einschätzen zu können; eine grundsätzliche Ablehnung zeigt sich jedenfalls bei der Mehrheit der Befragten nicht, bei einem Großteil aber eben eine Ambivalenz

**Conclusio:** Es zeigt sich in allem eine Ambivalenz im Sinne eines

- „Im Prinzip ja, wenn...“ oder eines
- „Es kommt drauf an, ob...“

## 7. Ausgangssituationen (Texte und Daten)

### 7.1 Aktuelle „Themen und Probleme“

Tab. 7-1: *Wichtige „Themen und Probleme“*; Alle Befragten

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
42	das Lernen des Lernens (Lerntechniken usw.)	,85	,16	991	1	1	9	35	54
41	Soziales Lernen	,84	,16	989	0	2	10	39	49
19	die Klärung des pädagogischen Konzepts der Schule	,83	,18	983	1	3	13	28	55
33	die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler	,83	,16	991	0	2	10	40	47
17	die Arbeitslosigkeit von Jugendlichen	,81	,21	982	3	6	13	23	56
28	die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten	,81	,17	991	1	2	16	38	44
27	Gewalt an der Schule	,78	,18	980	1	4	18	37	41
31	das Klima im Kollegium	,77	,19	984	2	5	16	35	42
40	Umwelterziehung	,75	,15	991	0	4	21	44	30
22	Fachübergreifendes Lernen	,73	,18	986	2	6	20	43	29
34	der Umgang mit den modernen Medien	,73	,15	987	1	4	23	47	25
20	Drogen in der Schule	,72	,20	982	2	7	25	33	33
32	die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler	,72	,16	984	1	5	23	47	25
43	Disziplinprobleme	,72	,19	986	1	7	25	36	30
35	die Öffnung der Schule zu ihrem Umfeld (z. B. Stadtviertel, Betriebe)	,70	,18	991	2	6	23	46	23
36	der Unterricht in meinem Fach	,70	,21	950	2	8	24	36	29
25	Schulsozialarbeit	,69	,21	981	3	8	26	35	28
26	die Klärung der Schulprofils	,69	,22	984	4	9	22	35	30
30	Gleichberechtigung der Geschlechter	,68	,24	982	5	11	24	29	32
38	der Projektunterricht	,68	,20	982	3	7	26	42	21
18	die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer	,67	,25	978	4	13	25	27	30
39	die Entwicklung eines Schulprogramms	,67	,23	987	6	8	25	33	28
29	Interkulturelles Lernen	,65	,22	981	4	11	28	37	21
37	Aktuelle politische Fragen als zusätzliches Thema im Unterricht	,63	,20	981	3	12	32	39	15
21	Die Mitarbeit von Eltern in der Schule	,61	,22	988	4	15	32	32	16
23	das Konsumverhalten der Schülerinnen und Schüler	,60	,21	980	4	13	38	31	15
24	die pädagogische Tradition der Schule	,45	,22	976	13	26	35	19	7

Tabelle A-1: *Wichtige „Themen und Probleme“*; Faktorenanalyse mit 4 Faktoren:

Nr.	Item	M	1	2	3	4
40	Umwelterziehung	,75	.59	.37	.11	-.06
22	fachübergreifendes Lernen	,73	.59	.05	.01	-.44
41	Soziales Lernen	,84	.59	.36	.08	-.20
42	das Lernen des Lernens (Lerntechniken usw.)	,85	.58	.16	.27	-.14
38	der Projektunterricht	,68	.58	.06	.03	-.44
35	die Öffnung der Schule zu ihrem Umfeld (z. B. Stadtviertel, Betriebe)	,70	.48	.14	.09	-.40
34	der Umgang mit den modernen Medien	,73	.48	.02	.47	-.01
27	Gewalt an der Schule	,78	.06	.78	.10	-.03
20	Drogen in der Schule	,72	.03	.67	.17	.03
28	die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten	,81	.31	.53	.00	-.21
43	Disziplinprobleme	,72	.02	.51	.35	.10
25	Schulsozialarbeit	,69	.23	.50	-.12	-.33
29	interkulturelles Lernen	,65	.31	.47	-.02	-.45
30	Gleichberechtigung der Geschlechter	,68	.21	.46	.23	-.34
23	das Konsumverhalten der Schülerinnen und Schüler	,60	.25	.44	.14	-.10
17	die Arbeitslosigkeit von Jugendlichen	,81	.13	.39	.15	.01
18	die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer	,67	-.29	.37	.33	-.11
32	die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler	,72	.15	.07	.74	-.01
36	der Unterricht in meinem Fach	,70	.02	.17	.62	-.01
33	die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler	,83	.39	.14	.58	-.19
31	das Klima im Kollegium	,77	-.01	.32	.43	-.37
37	aktuelle politische Fragen als zusätzliches Thema im Unterricht	,63	.31	.24	.39	-.05
26	die Klärung der Schulprofils	,69	.15	.00	.03	-.82
39	die Entwicklung eines Schulprogramms	,67	.25	-.04	.03	-.81
19	die Klärung des pädagogischen Konzepts der Schule	,83	.15	.07	.08	-.72
21	Die Mitarbeit von Eltern in der Schule	,61	.18	.34	.01	-.48
24	die pädagogische Tradition der Schule	,45	-.09	.08	.36	-.45

Ergänzt haben Befragte an dieser Stelle des Fragebogens folgende Themen und Probleme:

Berufs- /Arbeitswelt; Betriebserkundung, Berufe kennen lernen; Binnendifferenzierung; Eltern(mit)arbeit (Verantwortlichkeit der Eltern!); Förderung der begabten Schüler/innen; Förderung der leistungsstarken Schüler/innen; Förderung von Phantasie und Kreativität; Ganzheitliche Erziehung; Interreligiöses Lernen (??); Konzentrationsförderung; Lernentwicklungsberichte; Sexualerziehung; Unterrichtsausfall; Unterrichtsstörungen; Wertevermittlung (soziale, religiöse)

## 7.2 Die Bedeutung der Schulprogramm-Arbeit im Schulalltag

Um den allgemeinen Stellenwert des Gegenstandes Schulprogramm für die Befragten einschätzen zu können, wurde anhand einer von den Befragten zu bildenden Rangliste zunächst die Bedeutung des Themas im Vergleich zu anderen schulisch relevanten Fragen und Problemen untersucht.

Tabelle 7-1: Wie wichtig ist Ihnen persönlich, dass die folgenden Themen bzw. Probleme an der Schule bearbeitet werden? – Alle Personen/Fälle

Nr.	Item	M	dA	N	0	1	2	3	4
19	die Klärung des pädagogischen Konzepts der Schule	,83	,18	983	1	3	13	28	55
26	die Klärung der Schulprofils	,69	,22	984	4	9	22	35	30
39	die Entwicklung eines Schulprogramms	,67	,23	987	6	8	25	33	28
24	die pädagogische Tradition der Schule	,45	,22	976	13	26	35	19	7

Mit hoher Priorität nennen die Befragten die „Klärung des pädagogischen Konzepts der Schule“ (.83). Die Erarbeitung eines Schulprogramms hingegen rangiert mit ,67 im unteren Drittel der Rangliste, noch hinter der Klärung des Schulprofils und zeigt auch eine relativ hohe durchschnittliche Abweichung (= dA) von ,23.

Das bedeutet offensichtlich, dass die Klärung des pädagogischen Konzepts zwar durchaus für notwendig und sinnvoll gehalten, aber nicht notwendig mit der (gar verpflichtenden) Erarbeitung eines Schulprogramms in Verbindung gebracht wird. Wie eine Verständigung über das pädagogische Konzept ohne Formulierung eines Schulprogramm (oder einer ähnlichen Vereinbarung) stattfinden kann, bleibt hier offen.

Die „pädagogische Tradition der Schule“ ist für weniger als die Hälfte der Befragten von Interesse (.45). Ein Zusammenhang zur schulischen Profilbildung oder zur Schulprogramm-Erstellung wird von den Befragten hier offenbar nicht gesehen bzw. hergestellt<sup>1</sup>. Es wäre zu fragen, aus welchen Quellen schulische Profilkklärungen bzw. Schulprogramm-Konzepte schöpfen, wenn eine wie auch immer geartete Auseinandersetzung mit implizit oder explizit bestehenden Schultraditionen nicht - oder zumindest nicht bewusst? - stattfindet.

1 Evtl. hätte man hier statt nach der leicht verstaubt klingenden „Tradition“ zeit(geist)gemäß eher nach dem „Ethos“ der Schule fragen sollen?

## 8. Systemtheoretische Analysen

Wenn man Konzepte der Schulentwicklung nicht nur pragmatisch betrachten will, sondern verstehen möchte, was hier ‚eigentlich‘ geschieht, dann könnte es möglicherweise hilfreich sein, eine „systemtheoretische“ *Betrachtungsweise*<sup>1</sup> heranzuziehen.<sup>2</sup> In diesem Sinne ist es durchaus nahe liegend, die einzelne Schule im Rahmen des Vorhabens „Schulprogramme und Evaluation“ als ein mehr oder weniger in sich geschlossenes, sich selbst organisierendes System zu betrachten, das erst als ein solches mit anderen „Systemen“ (anderen Schulen und/oder der Administration oder der Öffentlichkeit etc.) in Beziehung tritt. Das Konzept der „erweiterten Selbständigkeit“ bzw. der „Autonomie“ wäre dann zu verstehen als begriffliche Fassung und Beschreibung eines Zustandes, der ‚eigentlich‘ / im Prinzip immer schon bestanden hat, aber erst jetzt als solcher wahrgenommen bzw. endlich als solcher auch bewusst gestaltet werden soll.

### 8.1 Systemtheoretische Fragestellungen

Daraus ergeben sich einige Fragen, die allerdings keineswegs einfach zu beantworten sein werden:

- Ist die Schule tatsächlich ein „geschlossenes System“, worin zeigt sich ihre Unabhängigkeit? Wenn man Schulprogrammarbeit als Leistungs-, Lernprozess seiner Elemente versteht und diesen Zusammenhang als Black-Box-Modell abbildet, dann reagiert das System Schule auf Vorgaben der Umwelt – z.B. der Administration durch Erlasse und Verfügungen – oder deren Vermittlung, z.B. durch Unterstützungssysteme.
- Haben innerhalb des Systems die verschiedenen Mitglieder bzw. deren Gruppen (SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen, Schulleitung) unterschiedliche Anteile an der Gestaltung des Systems? Lassen sich ggf. deren Anteil am internen Verständigungsprozess quantitativ und qualitativ beschreiben?
- Worin sind die „Grenzen“ erkennbar? Wie sind sie definiert? Sind sie überhaupt „öffentlich“? Wer setzt ggf. diese Grenzen? Und sind sie änderbar?
- Wie stehen solche Systeme in Beziehung zueinander? Welche Erwartungen richten sie an einander? Werden diese erfüllt oder zurück gewiesen? Und welche Folgen hat das eine oder das andere?
- Welche Wirkungen werden davon erhofft („Qualität“), welche sind zu erwarten (interne Struktur-Entwicklung, Konsens oder Konflikte, Profile), welche zu befürchten (Abgrenzungen zueinander)?

---

<sup>1</sup> Die Grundlagen für dieses Kapitel wurden von Ulrich Gefromm erarbeitet.

<sup>2</sup> Systemisch betrachtet, kann man die Arbeit an einem Schulprogramm als Leistungsprozess beschreiben, bei dem innerhalb eines abgegrenzten Funktionszusammenhangs die einzelnen Elemente „selbstreferentiell“ in Relation zueinander treten. Systementscheidungen sind zielgeführte Reduktionsentscheidungen zwischen Komplexität der Inputimpulse und der Kontingenz des möglichen Outputs.

Weiterhin wird unterstellt, dass es sich dabei um einen Prozess kollektiven Lernens handelt, weil Auswahlentscheidungen seiner Elemente im kybernetischen Sinne stets Eingangsimpuls für weitere Systementscheidungen sind. (U. Gefromm)



- Eröffnet die erweiterte Selbständigkeit neue Möglichkeiten der Entwicklung, die möglicherweise erst in systemischer Betrachtungsweise deutlich werden? Ergeben sich Impulse aus dem Innern des Systems? Erleichtert (und intensiviert) die Abgrenzung nach außen die interne Dynamik? Oder ruht sich ein geschlossenes System eher darin aus, dass es von außen ‚in Ruhe‘ gelassen wird? Ist ein „autonomes“ System eher ein „lernendes System“, ist (bzw. wird) eine selbständige Schule eine „lernende Organisation“, oder entwickelt sich eher die Meinung, dass man so ‚selbständig‘, also ‚erwachsen‘ und ‚fertig‘ geworden sei, dass eine weitere Entwicklung nicht mehr erforderlich sei?
- Versteht sich eine „autonome Schule“ überhaupt als ein „System“, das gegenüber anderen „Systemen“ abgegrenzt ist, sich selbst abgrenzt und abgegrenzt sein will?
- In welchem Grad fühlen sich LehrerInnen als Mitglieder eines „Systems“, in welchem Maße identifizieren sie sich mit der Institution, das sie als „System“ empfinden sollen?<sup>1</sup> Verstehen Lehrerinnen und Lehrer die Zugehörigkeit zu einem „System“ als Merkmal ihrer professionellen Arbeit? Oder definieren sie Professionalität eher in einer individuellen Perspektive, sehen sie sich bestenfalls als (personales) „System“ innerhalb eines eher losen Verbundes, von dem nur geringe Vorgaben ausgehen und an das sie selbst nur geringe Erwartungen richten können und richten wollen?
- Lernt ein System, lernt eine Schule als Kollektiv? Gibt es ein kollektives Lernen, das mehr ist als die Summe dessen, was die einzelnen Mitglieder lernen? Wodurch wird solch ein kollektives Lernen ggf. angestoßen (von oben; durch Problemdruck; durch Engagement)?
- Auf welche Bereiche bezieht sich ggf. ein solches „kollektives Lernen“? Welche Kompetenzen entwickeln sich (pädagogisch-didaktische, kommunikative Kompetenzen, Konfliktfähigkeit; sich nach außen (besser) darstellen können)?
- Welche Kosten erfordert kollektives Lernen (Einsatz, Stress, Zeit ...)?
- Wie *anhaltend* bzw. „*nachhaltig*“ ist ggf. solch ein Lernen? Verbleibt es auf der intentionalen Ebene (Entwicklung eines gemeinsamen Selbstverständnisses, eines gemeinsamen Vokabulars zur Außendarstellung) oder wird es für das gemeinsame und individuelle Handeln relevant? Für welche Bereiche solchen Lernens gilt dies stärker, wo weniger stark?
- Was können bzw. wollen *Individuen* (Lehrende, Eltern, Schülerinnen und Schüler) in die Entwicklung des Systems einbringen? Mit welcher Intensität beteiligen sich Indiv. an der gemeinsamen Arbeit? Wer tut dies aus welchen Gründen mehr bzw. weniger als andere?
- Hat die gemeinsame Arbeit *Synergie-Effekte*? Ist die Schule als „System effektiver als die Summe der Aktivitäten ihrer einzelnen Akteure? Werden individuelle Aktivitäten herausgefordert?
- Hat die Entwicklung des Systems *Rückwirkungen auf die Individuen*? Nützt es Ihnen etwas und wenn ja in welchen Hinsichten? Wird die tägliche Arbeit der Lehrerinnen und Lehrern ‚erleichtert‘, ‚verbessert‘, zufrieden stellender? Oder ist der Systembezug eher hinderlich? In welcher Hinsicht ist der Systembezug von Vorteil, wo von Nachteil (z.B.: gemeinsame Ziele

---

<sup>1</sup> Dabei ist es systemtheoretisch für die Existenz des „System“ nicht konstituierend, ob die betroffenen Personen sich selbst als Elemente eines „Systems“ empfinden – für das tatsächliche Verhalten dürfte es handlungstheoretisch allerdings durchaus bedeutsam sein.

können besser vertreten werden vs. gemeinsame Ziele schränken situatives, indiv. Handeln ein ...)

- Führt der Blick auf die Schule als Handlungseinheit im Sinne der Systemtheorie zur *Abgrenzung gegenüber der Umwelt*? Werden Aufgaben entwickelt („ausdifferenziert“), die dem System Legitimation geben (sollen)? Ist diese Abgrenzung ‚künstlich‘, unsinnig, lediglich als soziale Differenzierung zu verstehen oder ist sie im Sinne der speziellen, professionellen Aufgaben sinnvoll oder gar Notwendig? Und wie wird darüber entschieden, welche Einflüsse von außen aufgenommen oder abgewiesen werden? Welche Entscheidungsstrukturen und -zuständigkeiten gibt es dafür? In welchem Maße werden dabei die von außen gestellten Erwartungen etc. systemspezifisch modifiziert, mit anderen Einflüssen vermittelt, verstärkt oder abgeschwächt. Oder genügt es manchmal (wann und wie oft ggf.), den Anschein zu erwecken, dass die Erwartung erfüllt wurde oder es zumindest versucht wurde?
- In welcher Beziehung stehen *andere Institutionen* zu den einzelnen Schulen? Stehen sie außerhalb der Systemgrenzen? Sind sie in dieser Position auf die Rolle externer Beobachter beschränkt, die das, was innerhalb der Systeme geschieht, nicht angemessen verstehen und beurteilen können. Können bzw. sollen solche System-Grenzen überschritten („penetriert“) werden, z.B. indem die Staatlichen Schulämter oder das HeLP Gespräche mit den Lehrenden und/oder den Schulleitungen anbieten, Unterrichtsbesuche durchführen, Hilfen zur Problembearbeitung anbieten etc.?
- Führt die Abgrenzung nach außen zu *Eingrenzungen im Innern*? Werden die Grenzen des einzelnen Systems, seine jeweiligen Besonderheiten, mit denen es sich von anderen Systemen unterscheidet, dadurch begründet (oder doch verfestigt), dass nach innen alles unterbunden wird, was die Eindeutigkeit der Systemmerkmale und seine Darstellung nach außen schwächen oder gar gefährden könnte?
- Lassen sich *Muster, Typen* benennen, mit denen Prozesse und Strukturen der internen Entwicklung beschrieben werden können? Lassen sich Erkenntnisse der Organisationsentwicklung, von „TQM“ etc. auf Schule übertragen? Wie wird die Arbeit organisiert? Wie kommt sie in Gang, welche „Dynamik“ lässt sich erkennen? Denkbar wären z.B. folgende „Muster“:
  - > hierarchisch
  - > delegierend (z.B. an Experten, an externe Instanzen ...)
  - > dezentral, arbeitsteilig ...
- *Wie stabil sind solche Muster?* Müssen/Sollten bestimmte Strukturmerkmale schon zu Beginn vorhanden sein? Können sie verändert werden, wenn sie sich als nicht geeignet herausstellen? Wird über die Eignung bestimmter Organisationsformen überhaupt reflektiert? Werden Varianten erprobt? Können verschiedene Muster nebeneinander bestehen? Sind verschiedene Muster für bestimmte Aufgaben besser oder schlechter geeignet?
- Welche Rolle spielen *Ziele und Intentionen*? Wie geht man ggf. mit kontroversen Positionen um? Wie dezidiert müssen bzw. können Ziele formuliert sein oder überhaupt transparent gemacht werden? Wie bzw. in welchen Hinsichten ist eine homogene Zielsetzung erforderlich, wünschenswert und überhaupt möglich?

## 8.2 Dimensionen / Merkmale systemischer Prozesse

Mit Hilfe eines hermeneutischen Ansatzes soll im Folgenden versucht werden, das inzwischen aus einigen Schulen vorliegende Material über die Arbeit an den Schulprogrammen auf dem Hintergrund der oben genannten systemtheoretisch orientierten Fragestellungen zu analysieren. Dazu wurden zunächst versucht, die abstrakt formulierten Fragen auf die Ebene schulischen Handelns kleinzuarbeiten, also sie so konkret zu formulieren, dass sie in Texten aus dem Alltag als Prozessbeschreibungen wieder erkennbar sein können. Ein solches Verfahren stößt allerdings an zwei Grenzen, zwischen denen sich eine wissenschaftliche Begleitung bewegen muss:

- Zum einen gehören wissenschaftliche Begleitpersonen im Sinne der Systemtheorie dem jeweiligen System, das untersucht werden soll, nicht an; sie stehen außerhalb des Systems und sind folglich in ihrer Wahrnehmung ‚behindert‘.
- Zum anderen könnten sie (z.B. als Lehrerin oder Lehrer) dem System angehören, würden dann zwar über manches Insider-Wissen verfügen, hätten aber wahrscheinlich nicht jene kritische Distanz, die für eine ‚objektive‘ Analyse nötig wäre.

Methodisch stellt sich also die Frage, ob es möglich ist, diese Systemgrenzen dadurch zu durchdringen, dass das zur Verfügung stehende Material (hier: die Berichte über die Schulprogramm-Arbeit) mit Hilfe entsprechender Kategorien ‚hinterfragt‘ werden kann und seinen Systemcharakter preisgibt.

Es wird also versucht, mit Hilfe eines aus der Systemtheorie entwickelten Kriterienrasters jene Prozesse zu beschreiben und zu deuten, die in den Schulen vermutlich unterschiedliche Gestalt gewonnen haben. Sollte es gelingen, solche Prozesse modellhaft (im Sinne von typischen Verlaufsformen) abzubilden, so können daraus möglicherweise Hinweise für die Reflexion über die pädagogische Schulentwicklung gewonnen werden, die erst mit dieser Betrachtungsweise erkennbar oder jedenfalls deutlich(er) werden.

In heuristischer Absicht wurden folgende *Kategorien / Dimensionen* als eine Art ‚Suchraster‘ formuliert:

(1.) *Die Art des Systems und Abgrenzungsfaktoren:*

- räumliche Zuordnung (regional, örtlich wie sozial)
- die Größe des Systems
- die Schulform
- besondere Umstände und Faktoren
- pädagogische Schwerpunkte
- Profil und Konkurrenzsituation

(2.) *Die Beteiligten und ihre Beziehungen zueinander:*

- Schülerinnen und Schüler
- Lehrerinnen und Lehrer
- Eltern und Elternsprecher
- Schulleitung
- SV
- ...?

(3.) *Externe Instanzen:*

- Schulaufsicht
- Unterstützungssysteme
- ...?

(4.) *Funktionsabläufe:*

- Eingangssignale und Ausgangsprodukte
- Selbstreferenz / Autonomie der Verläufe
- Lernprozesse des Systems (werden sie beschrieben, werden sie reflektiert?)

(5.) *Leistungskategorien:*

- Erfolgsfaktoren
- Zielvorgaben: Welche Ziele (Leitideen) werden genannt? Gibt es Zielkategorien? Zeitvorstellungen

(6.) *Leistungsprozesse:*

- Erfolgsfaktoren zur Erreichung der Ziele
- Werden Leistungsprozesse beschrieben bzw. geplant?
- Sind diese bereits in Angriff genommen und wie ist der gegenwärtige Stand?

(7.) *Systementscheidungen:*

- Auswahlentscheidungen (Reduktion von Komplexität, Kontingenz)
- Wer trifft diese Entscheidungen?
- Wie werden sie legitimiert?

(8.) *Konflikte:*

- Welcher Art sind diese ggf.?
- Wie wird damit umgegangen?

Eignen sich diese Fragen für eine Kategorisierung und liefern sie sinnvolle Beschreibungsmuster („Sinnabgrenzung“)? Ergeben sich in der Auswertung bereits jetzt vorsichtig zu formulierende Übereinstimmungen und erkennbare Schwerpunkte? Kristallisieren sich relevante weitere Fragestellungen heraus und/oder ergeben sich Hypothesen, die ggf. zu prüfen sein sollten?

Für den weiteren Forschungsprozess könnte dies ggf. bedeuten, dass weitere Untersuchungen (Befragungen qualitativer und/oder quantitativer Art) sich als sinnvoll erweisen, in denen entsprechende Anregungen aufgenommen werden können. Die Berichte werden textkritisch-hermeneutisch untersucht. vorläufige Ergebnisse könnten/müssten dann durch andere Erhebungsmethoden verifiziert werden.

### 8.3 Analysen / Beispiele

Im Folgenden wird versucht, die genannten Kategorien auf jene „Pilotschulen“ anzuwenden, die bereits einen entsprechenden Bericht vorgelegt haben (vgl. Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 1999: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 7: Wege zum Schulprogramm. Beispiele aus hessischen Gymnasien. Wiesbaden: HeLP). Die Analyse konzentriert sich auf Gymnasien<sup>1</sup>, weil in der hier üblichen Größe der Systeme die zu untersuchenden Aspekte – vermutlich – deutlicher erkennbar werden.<sup>2</sup> Ob diese Prozesse in anderen Schulformen in gleicher oder ähnlicher Weise ablaufen, müsste ggf. in weiteren Studien geprüft werden.

In der genannten Dokumentation haben die folgenden Schulen (Gymnasien) berichtet:

- Albert-Schweitzer-Schule, Hofgeismar

---

<sup>1</sup> Die Beschränkung auf Gymnasien beruht lediglich darauf, dass der Verfasser dieses Teils der Studie selbst in dieser Schulform als Lehrer tätig ist.

<sup>2</sup> Beispielsweise spielen Eltern im Handlungssystem Berufsschule keine tragende Rolle, wohingegen SchülerInnen in Grundschulen kaum programmgestaltend Einfluss nehmen dürften.

- Humboldtschule, Bad Homburg
- Lichtenbergschule, Kassel
- Ludwig-Georg-Gymnasium, Darmstadt
- Martin-Luther-Schule, Marburg
- Phillipinum, Weilburg
- Schillerschule, Frankfurt
- Weidigschule, Butzbach

Diese Schulen repräsentieren ein breites Spektrum hessischer Gymnasien.

### **8.3.1 Albert Schweitzer Schule, Hofgeismar**

Der Bericht umfasst elf Seiten (S. 11-21), lässt aber lediglich auf drei Seiten Rückschlüsse auf Programmprozesse zu. Im Übrigen verweist man auf eine Anlage mit Leitsätzen.

#### *(1.) Die Art des Systems und Abgrenzungsfaktoren:*

Oberstufengymnasium im ländlichen Raum; die Schule ist mit ca. 300 Schülerinnen und 30 Koll. relativ klein, sie ist zentrales und alleiniges Oberstufenangebot der Region.

Die Selbstreferenz beschränkt sich im Kontext dreier Leitgedanken: Kooperation und Kommunikation, Öffnung von Schule, interkulturelles und ökologisches Bewusstsein.

#### *(2.) Die Beteiligten und ihre Beziehungen zueinander:*

Vom Kollegium wurden am Pädagogischen Tag Themen behandelt, die von einem Schulausschuss vorgegeben waren, ohne dass klar würde, was für ein Gremium dieser Ausschuss darstellt (Schulkonferenz?).

#### *(3.) Externe Instanzen:*

keine Aussagen

#### *(4.) Funktionsabläufe:*

An einem Pädagogischen Tag wurden dann sechs Arbeitsgruppen gebildet, denen sich alle Kolleginnen und Kollegen zuordneten. Im Plenum wurden protokollierte Ergebnisse vorgelesen. Für die weitere Arbeit am Schulprogramm konstituierte sich abschließend eine weitere Arbeitsgruppe mit folgender Zusammensetzung: jeweils ein Mitglied der AG, 1 Schülervertreter, der Schulleiter. Welche Rolle die einzelnen AG-Mitglieder spielten, wird nicht transparent. Das Schüler-Lehrer-Verhältnis reduziert sich im gesamten Text auf die Erlassbestimmung, dass die SV Tagesordnungspunkte bei Gesamtkonferenzen einbringen kann. Die Elternschaft wird als Prozesselement nicht erwähnt. Relationen der diversen Gruppen der Schulgemeinde sind nicht erfasst, Prozessabläufe werden „beim Schulleiter gebündelt“.

Funktionszusammenhänge erscheinen als lineare, hierarchisch strukturierte Leitlinien pädagogischer Arbeit, aufgeschlüsselt in die Rubriken Defizite, Bewährtes, Ziele, und werden insgesamt als Bestandsaufnahme bezeichnet. Im weiteren Verlauf werden diese Funktionszusammenhänge aber nicht transparent oder reflektiert.

#### *(5.) Leistungskategorien:*

- Unesco-Schule und assoziierte Europaschule

- Das Selbstverständnis definiert der Programmtext mit den Schwerpunkten Interkulturelles Lernen und ökologisches Bewusstsein

Im Eingangssatz zum Schulprogramm sieht der Schulleiter die Schule als Ort sozialer Integration: „sie ist gekennzeichnet vom Prinzip der Toleranz“.

Als Ziele werden festgestellt (durch wen?): Interkulturelles Lernen, Kommunikation mit der zuliefernden Gesamtschule verbessern, ökologisches Bewusstsein (ist es vorhanden oder soll es gefördert werden?), Einbindung Neuer Medien in den Unterricht, effiziente LK-, und GK-Angebote, „Inselprojekte“ zur Verbindung verschiedener Unterrichtsfächer, Öffentlichkeitsarbeit verbessern.

Die Zielvorgaben entsprechen im Wesentlichen dem administrativen Auftrag von Schule; werden auf drei Jahre ausgelegt, die Arbeitsgruppe sollte/hat seit 1997 ein- bis zweimal pro Woche getagt. Es bleibt offen, ob mit den Zielen ein Ist- oder Sollzustand beschrieben wird.

#### *(6.) Leistungsprozesse:*

Erfolgsfaktoren für das Erreichen der Zielvorgaben werden nicht genannt. Keine Aussagen zum gegenwärtigen Stand des Programmprozesses.

Auffällig ist die sprachliche Diktion des Textes mit imperativen Infinitiven („verbleiben“, „Fachkonferenzen eruieren“, „erarbeiten“, Vorschläge „sind angemessen zu berücksichtigen“), Amtsdeutsch-Nominalisierung („Offenlegung“, „Parallelschaltung“), Herrschaftsadjektiven und -adverbien („unverzüglich“, „gegebenenfalls“...).

#### *(7.) Systementscheidungen:*

keine Informationen erkennbar

#### *(8.) Konflikte:*

Systementscheidungen lesen sich als Auswahlentscheidungen des Schulausschusses (s. o.) und der Schulleitung („Die Durchführung obliegt ...“). Der Schulleiter hat offensichtlich auch das eigentliche Schulprogramm verfasst. Konflikte aus Reduktionsentscheidungen werden demgemäß nicht angesprochen.

Werden im dreiseitigen Vortext durchaus Defizite benannt (Verteilung der Arbeit unter dem Anspruch gleichmäßiger Belastung, „fächerübergreifender Unterricht existiert nicht“, Defizite im Informationsfluss der Schule) formuliert der Schulleiter im eigentlichen Programmtext apodiktisch („Wechselseitige Information und Kommunikation ist Grundbedingung für die Koordination einer Vielzahl von Aktivitäten an der Schule“) und zählt dann das Unterrichtsangebot der Schule auf.

Schreibt der Schulleiter z.B. an anderer Stelle: „Informationsfluss innerhalb des Schulverbundes ist für die tägliche Praxis wichtig“, heißt es in Punkt 2 der Vorbemerkungen noch: „Informationsdefizite bestehen in Kooperation mit der zuliefernden Gesamtschule... und innerhalb der eigenen Schule.“

#### *(9.) Zusammenfassung:*

Insgesamt werden kaum Aussagen über Prozessabläufe gemacht, außer dem Hinweis auf bestehende Arbeitsgruppen, die vom Pädagogischen Tag (1997) ausgegangen sind. Die Diktion verweist eher auf lineare und hierarchisch gesteuerte Funktionszusammenhänge. Nachfragen

würde sich m.E. besonders bezgl. der Rolle von Beteiligten und ihre Relation zueinander lohnen sowie aus Systementscheidungen resultierende Konflikte. Die Vorbemerkung „Unsere Schule : Ort sozialer Integration – Prinzip der Toleranz“ lässt offen, ob dies Ziel oder Bestandsaufnahme ist.

### **8.3.2 Georg-Christoph-Lichtenberg-Schule, Kassel**

Der Zwischenbericht umfasst neun Seiten (S. 22-31). Als Ansprechpartner zeichnet der Schulleiter, wobei offen bleibt, wer insgesamt am Text mitgewirkt hat. Gegliedert ist die Vorlage in eine Bedingungsanalyse, Prozessphasenbeschreibung, eine Übersicht über Vorhaben mit Arbeitsstand, Programmschwerpunkte und eine erste Bewertung. Der Text ist unter das Motto gestellt: „Ehre das Alte hoch, bringe aber auch dem Neuen ein warmes Herz entgegen.“

#### *(1.) Die Art des Systems und Abgrenzungsfaktoren:*

Aufbaugymnasium seit 1991, zuvor Oberstufengymnasium, Umwandlung durch Kreistagsbeschluss, seit 1997/98 voll ausgebautes Gymnasium 5 – 13 Erweiterung des Kollegiums in der Folge..

Alleiniges Kreisgymnasium. Umwandlung wird beschrieben als Einschnitt und Umbruchphase für das Kollegium u. die pädagogische Arbeit .

Als Besonderheit bietet die Schule nach 14-jähriger Schulzeit auch einen Abschluss als Ma-TA (mathematisch techn.Ass.)an.

Ca. 1000 Schüler (300 Ost), 70 LehrerInnen, davon ca. 20 als (Teil)abordnungen aus den zuliefernden Gesamtschulen. Durchschnittsalter 50 Jahre: 25% Frauen Ausbildungsschule für ca. 15 Referendarinnen

Haupteinzugsgebiet ist die Stadt Baunatal (VW-Werk)

¼ d. Schüler kommt aus südlichem Stadtbereich, ¾ aus ländlichem Umfeld

#### *(2.) Die Beteiligten und ihre Beziehungen zueinander:*

Lehrer, Schüler, Eltern, Schulleitung (hier nur erwähnt als kollektives Leitungsgremium) in eigenständiger, prozessorientierter und engagierter Zusammenarbeit

Mitwirkung des SSA wird als entspannte, projektbezogene Kooperation beschrieben

Unterstützung durch den zuständigen Schulpsychologen und einen externen Schulentwicklungsberater (nicht näher benannt)

Planungsarbeit in Ausschüssen auch außerhalb der institutionellen Gremien wie Konferenzen Teilgruppen, Vorbereitungsteams, einzelne Kolleginnen und Kollegen in Kooperation

#### *(3.) Externe Instanzen:*

keine Informationen erkennbar

#### *(4.) Funktionsabläufe:*

Funktionszusammenhänge stellen sich komplex dar, werden beschrieben aus der Bedingungsanalyse der Schule und unter Mitwirkung aller Beteiligten.

Lange schulinterne Diskussion und Kreistagsbeschluss Anfang der 90er war Anstoß gebend für Selbstreflexion

Antrag als Pilotschule für Schulprogramm aus der Erfahrung der Umbruchphase und Erkenntnis neuer Entwicklungszusammenhänge. Hoffnung/Erwartung an ein pädagogisches und organisatorisches Gesamtkonzept. Diskussion um Schulentwicklung mit langer Tradition. Schulprogramm als Chance, „gemeinsam mit allen Beteiligten der Schulgemeinde“ eigenes pädagogisches Selbstverständnis und Schulprofil zu entwickeln.

Entscheidung für Schulprogrammarbeit als Lernprozess aus den Erfahrungen der letzten acht Jahre.; wirkt insofern als systemisches Eingangssignal zugleich mit externem Input-Signal(Kreistag)

Abgrenzungsfaktoren zu anderen Schulsystemen werden im besonderen/erweiterten Auftrag als alleinige Oberstufe der Kreisregion gesehen, Nähe und Zusammenarbeit mit Gesamthochschule Kassel, wirtschaftlichen Veränderungen des Wohnumfeldes., veränderte Familienstrukturen und erweiterte Erfahrungsräume werden als mitprägend für verändertes Schülerverhalten gesehen; damit erweiterer päd. Auftrag.

Selbstkritisch wird die Schule zwar als veränderungsbewusst und vielfältig in ihrem Angebot reflektiert, es fehle aber „die gemeinsame Klammer“ eines umfassenden und einheitlichen Profils.

Deshalb erscheine die Schule nach innen und außen nicht eindeutig identifizierbar.

Funktionszusammenhänge werden in einem eigenen Abschnitt des Zwischenberichts ausdrücklich als Charakteristika der Diskussion seit 1992 verstanden.

Herauskristallisieren von „pädagogischen Problemzonen = im schulinternen Diskurs besonders hinsichtlich entwicklungspsychologischer Schwierigkeiten in den Jahrgängen 7 und 8.

„Wer sind wir? – Was wollen wir? – Was können wir leisten?“

Ein besonderes Projekt bestand in der Begleitung von Schülerinnen und Schülern durch Lehrkräfte in Schule, Freizeit und Familie über einen gewissen Zeitraum

#### *(5.) Leistungskategorien:*

Schule der Lehrer muss stärker Schule der Schüler werden

Entwicklung von Leitgedanken als Vernetzung von Einzelvorhaben zum besonderen pädagogischen Konzept

Zeitlich werden mindestens 3 Jahre bis zur Fertigstellung eines Schulprogramms projektiert

#### *(6.) Leistungsprozesse:*

schulinterner Ausschuss zur Bestandsaufnahme > Planungsvorbereitung für pädagogischen Tag, Einbeziehung eines externen Schulentwicklungsberaters

Spiegelung des pädagogischen Umfeldes durch diesen: Erfassung der Außenansicht der Schule

Tagung mit Schülern, Eltern und Lehrkräften (und externem Berater)

Eltern- und Schülerbefragung;



Auswertung dieser vor weiterführender Tagung - Selbstreflexion aller Beteiligten bezüglich der Einstellung zur Schule

Anschließend SV-Tagung mit Klassensprecherinnen zum Thema („trauten sich Schüler und Schülerinnen der SV zu, ..“)Präsentation der Ergebnisse auf Gesamtkonferenz.

Berufung zweier Planungsgruppen durch Gesamtkonferenz, die sich wiederum in Unterteams gliedern

Teilnahme an Modellversuch zur Auswertung der TIMS-Studie>Pilotschule für Mathematik

Monatlich stattfindende Fortbildungen mit dem Schulpsychologen

Verständigung mit Partnerschulen im Umfeld, Hochschule und Seminar über fachlich didaktische Leitvorstellungen und gegenseitige Hospitationen

Gegenwärtige Vorbereitung eines nächsten pädagogischen Tages.

#### *(7.) Systementscheidungen:*

Konflikte während des Programmplanungsverlaufs sind weder in der Bestandsaufnahme beschrieben, noch lassen sie sich als solche identifizieren. Dies gilt für Akteure wie für inhaltlich/thematische Entscheidungen.

Systementscheidungen leiten sich explizit ab aus den Planungsumständen, Umfeldbedingungen, eigener Planungskompetenz, pädagogischer Selbstreflexion.

Sie werden getroffen durch Ausschüsse und Planungsgruppen bzw. legitimierte Entscheidungsgremien

Das Kollegium stellt Frage nach Favorisierung eines gemeinsamen Leitbildes einerseits und Frage nach der notwendigen Anpassung an veränderte Bedingungen andererseits

#### *(8.) Konflikte:*

keine Informationen erkennbar

#### *(9.) Zusammenfassung:*

Die Lichtenberg-Schule stellt sich als vielfältig engagierte und problembewusste „Anstalt“ vor. Die Erarbeitung eines Schulprogramms liest sich als harmonischer Verständigungsprozess aller Beteiligten über das pädagogische Selbstverständnis und Konzept.

Der Prozess der Selbstreferenz wurde bereits 1992 durch Umwandlung der ursprünglichen Oberstufenschule in ein voll ausgebautes Gymnasium angestoßen, besondere Veränderungen in Schülerschaft und Kollegium werden angesprochen, in der Konsequenz für den Programmprozess aber nicht näher benannt.

Näheres Nachfragen würden sich hinsichtlich der Gestaltung komplexer Funktionszusammenhänge anbieten; aus eigener schulpraktischer Erfahrung überrascht das hohe Maß an systeminnerer Motivation und Konsensbildung.

### **8.3.3 Schillerschule, Frankfurt-Sachsenhausen**

Der Bericht der schillerschule umfasst fünf Seiten plus Anhang (62 a – f) und gehört eher zu den schmalen Papieren. Abgefasst und unterzeichnet ist er von zwei Mitgliedern einer AG-

Schulprogramm; ob sie einen besonderen „Status“ haben oder welche Rolle sie im Programm-Prozess spielen, ist nicht abzulesen. Stilistisch handelt es sich eher um einen erzählenden/narrativen Text. Im Anhang befindet sich eine chronologische Themenstruktur, die schillerschule als Arbeits- und Lebensraum skizzieren soll.

*(1.) Die Art des Systems und Abgrenzungsfaktoren:*

Gymnasium seit 1908 mit großstädtischem Umfeld, bezeichnet sich als traditionell im Stadtteil Sachsenhausen verankert.

1150 SchülerInnen und ca. 80 Lehrkräfte; ein relativ hoher (wie viel ?) Teil des Kollegiums ist an anderen pädagogischen Institutionen beteiligt (Fortbildung, Studienseminar , Uni etc.) - vielfältiges Angebot und zahlreiche Aktivitäten habe die bisherige Arbeit ohnehin gekennzeichnet. Die Elternschaft wird als aktiv und engagiert beschrieben.

6 Säulen werden als Grundsätze eines möglichen Schulprogramms aufgezählt:

Werte-, Normenorientierung

Kommunikation und Kooperation

Verknüpfung mit Wirtschaft und Berufsleben

Guter Unterricht (sic!)

Verbindung mit dem Umfeld

Sächliche Bedingungen

Konstitutiv für die Programmarbeit war offensichtlich der Umstand, dass diese Grundsätze der schillerschule auf einem Päd. Tag bereits 1992 entworfen worden sind; mit dem Schulprogramm soll wohl noch mal ein Neuansatz bzw. die Fortschreibung unternommen werden.

*(2.) Beteiligte und ihre Beziehungen zueinander:*

Neben dem allgemeinen Hinweis auf das traditionelle Engagement von Schülern und Eltern, das sich auch bei der Programmarbeit positiv auswirke, werden kaum Aussagen über das Mitwirken einzelner Gruppen gemacht. „Ca. 15 Mitglieder des Kollegiums“ haben sich bereiterklärt, eine AG Schulprogramm zu bilden. Es fällt deren starke Institutionalisierung auf: Fachsprecher, Fachbereichsleitung, Schulleitung, Fachkonferenzen (ohne greifbare Aktion) auf.

*(3.) Externe Instanzen:*

keine Informationen erkennbar

*(4.) Funktionsabläufe:*

... muss man sich wohl eher linear vorstellen („klare Zuständigkeiten“). Näher ausgeführt werden diese Zusammenhänge nicht.

Lernprozesse sind autonom gesteuerte: z.B. Aktionstage, pädagogische Tage, Projektwochen, päd. Vormittage, Fachbereichstagungen. Nicht näher benannt wird, was bei solchen Anlässen konkret geschehen ist, welche Erfolge und Konsequenzen sich daraus abzeichneten.

*(5.) Leistungskategorien:*

Zielvorgaben stellen am ehesten die zitierten sechs Säulen der schillerschule dar. Die Weiterarbeit daran wurde von der Gesamtkonferenz zunächst bis Dezember 1998 befristet.

*(6.) Leistungsprozesse:*

... lassen sich als Bestandsaufnahme – Auswertungsvorgänge – transparente Beschlussfassungen interpretieren, sind aber nicht spezifisch Handelnden zuzuordnen.

Zu den erwähnten 6 Säulen wird erwähnt, dass Befragungen mit allen Schulgruppen durchgeführt worden sind; offen bleibt von wem und mit welchem Ergebnis.

*(7.) Systementscheidungen:*

... fallen auf Konferenzen und haben eine „Vorgeschichte seit 1992“.

*(8.) Konflikte:*

Konflikte werden nicht zitiert, wohl aber gewisses Unbehagen an zu langen Zeiträumen und (zu)wenig Rückkopplung zwischen Kollegium und Arbeitsgruppe Schulprogramm.

*(9.) Zusammenfassung:*

Eigentlich das Resümee nicht stattgefundener Programmarbeit. Im Zentrum des Textes steht die Einsicht in Notwendigkeit von „langem Atem“. Im Wesentlichen handelt es sich um einen Verweis auf und die Beschreibung des Konzepts „Lebens- und Arbeitsraum Schule“ von 1992, das vollständig noch nicht umgesetzt worden ist. Der Zwischenbericht gibt keine Auskunft über Prozessabläufe und die Interaktion Beteiligter; im Wesentlichen handelt es sich um die Auflistung von Stationen des vermeintlich Besonderen im eigentlich regulären Schulablauf.

Nachfrage würde sich eigentlich hinsichtlich aller zugrunde gelegten Analysefaktoren lohnen.

### **8.3.4 Philippinum, Weilburg**

Der Zwischenbericht umfasst vier Seiten (46-49). Als Ansprechpartner zeichnet ein OStR, dessen nähere Rolle im Gesamtkontinuum nicht ersichtlich ist. Gegliedert ist der Text in sieben Abschnitte, die aufeinander abfolgende Zeitphasen beim bisherigen Programmprozess darstellen sollen.

*(1.) Die Art des Systems und Abgrenzungsfaktoren:*

„Traditionsreiches“ Gymnasium mit ländlichen Einzugsbereich. Die Schule hat 1350 SchülerInnen, die Größe des Kollegiums wird nicht erwähnt. Für den Lahn-Dill-Kreis hat sie für die Schulform offenbar Monopolstatus.

*(2.) Die Beteiligten und ihre Beziehungen zueinander:*

Als programmaktive Gruppe wird nur das Lehrerkollegium erwähnt. Hier wiederum bildete sich eine Gruppe von Kollegen, die auf einem Päd. Tag begonnene Arbeit fortsetzen wollte. Einen von der GSK beauftragten Ausschuss gab es nicht, was als „Versäumnis“ interpretiert wird. Ein externes Moderatorenteam wurde verpflichtet – allerdings fand sich keine ausreichende Mehrheit im Kollegium für Fortsetzung dieser Zusammenarbeit. Dann unter Einbindung eines HeLP-Moderators bildeten sich Ausschüsse und Arbeitsgruppen: Koordinationsausschuss und Publikationsausschuss jeweils besetzt mit Mitgliedern der Fachbereiche und Fachkonferenzen

Die Eltern und Schüler sollen zu Beiträgen aufgefordert werden, sind bisher aber wohl noch nicht eingebunden – es wird erwartet, dass dies neue Akzente setzen kann.

*(3.) Externe Instanzen:*

keine Informationen erkennbar

*(4.) Funktionsabläufe:*

... sind schwerlich zu erkennen. Ausgangspunkt(e) war(en) (wie viele ?) Päd. Tage und die Einrichtung der erwähnten Ausschüsse auf Gesamtkonferenzbeschluss.

*(5.) Leistungskategorien:*

...sind organisatorischer Natur: Übernahme und Ordnung der Initiative – Publikation der Zwischenergebnisse durch weitere Gruppe – Vorbereitung der Ist-Analyse

*(6.) Leistungsprozesse:*

... beschränken sich auf die Bildung der Ausschüsse und die Erstellung eines Terminplans für die weitere Vorgehensweise, Erstellung einer Prioritätenliste von anzustoßenden Änderungen in den Fächern. Die Fachkonferenzen sollen Angaben machen zu ...

- Zielen
- Möglichkeiten zur Evaluierung dieser Ziele
- Notwendige Ressourcen
- Möglichst konkrete Beschreibung der intendierten Projekte
- Überlegungen zu Konsequenzen für die ganze Schule
- Angabe eines Zeitrahmens

Diese Vorgaben für die Konferenzen sind bis zum Berichtszeitraum nicht konsequent beachtet worden.

*(7.) Systementscheidungen:*

... sind bis zu diesem Zwischenstadium der Mehrheitsbeschluss zur Teilnahme am Schulprogrammprozess als Pilotschule,

die Entscheidung gegen und andererseits doch für externe Moderatoren,

Aufstellung eines Terminplans für die weitere Vorgehensweise, Aufstellung eines Leitfadens zur Ist-Analyse,

Bereitstellung eines Info-Ordners im Lehrerzimmer

*(8.) Konflikte:*

Konflikte hätten sich durch die „Engführung“ der Programmarbeit über die Fachkonferenzen ergeben. Erhebliche Widerstände im Kollegium gegen das Gesamtvorhaben, die nicht konkret benannt werden, haben die Arbeiten hinausgezögert.

*(9.) Zusammenfassung:*

Der Bericht ist außerordentlich knapp und nicht sehr routiniert abgefasst, unklar bleibt, wer den Berichtersteller zur Abgabe seines Zwischenraumes autorisiert hat.

Auffällig ist die Begrenzung der Programmarbeit der auf Fachkonferenzen- also der stark institutionalisierte Vorgang; daneben existier(t)en wohl aber auch „freie“ Gruppen, von denen

die eigentliche Initiative ausgegangen zu sein scheint. Prozessaktiv sind bisher ausschließlich LehrerInnen, der Rest der Schulgemeinde spielt noch keine Rolle.

Nachfragen würde sich lohnen nach dem bisherigen Stand der Arbeit, der Genese von Widerständen, die Rolle der Schulleitung(war sie prozessanstoßend ?), dem „krisenhaften Verlauf“ des bisherigen Prozesses.

### **8.3.5 Martin-Luther-Schule, Marburg**

Der Bericht liegt als Vortragstext mit dem Titel „Zwischen traditioneller Bildungsvermittlung und Innovation“ vor. Der Bericht ist abgefasst und als Vortrag auf Einladung einer anderen Schule gehalten worden von der Koordinatorin der Programmarbeit ihrer Schule.

Der Bericht umfasst 6 Seiten (32 – 37) und gibt als Anhang(38) eine chronologische Übersicht des bisherigen Prozessverlaufs. Im Wesentlichen folgt das Gliederungsprinzip des Vortrags diesem zeitlichen Ablauf. systemische Prozesskriterien müssen daher erschlossen werden.

#### *(1.) Die Art des Systems und Abgrenzungsfaktoren:*

Zu diesen systemischen Bedingungen der Schule werden keine Angaben gemacht; offensichtlich ist es ein voll ausgebautes Gymnasium im mittelstädtischen Zentrum.

#### *(2.) Die Beteiligten und ihre Beziehungen zueinander*

Alle Gruppen der Schule, also Lehrer-Schüler-Eltern, sollten von Anfang an in die Prozessentwicklung einbezogen werden. Eine Koordinierungsgruppe (wer war Urheber ?) bestand aus 20 Kollegiumsmitgliedern, 3 Eltern, 2 Schülervetretern, 2 Mitarbeitern des HeLP, die auf Wunsch der Koordinationsgruppe aber keine moderierende Funktion hatten.

Das Schulleitungsteam ist in der Gruppe vollständig vertreten, hat die Koordinierungsfunktion aber delegiert.

Klassenleiter und Tutoren haben Fragebögen an die Schüler ausgegeben.

Der Bericht hebt die gute Kooperation der beteiligten Gruppen hervor. Die Gesamtkonferenz bildet fachbezogene Gruppierungen; Bildung von jahrgangsbezogenen Untergruppen nach einem Päd. Tag.

#### *(3.) Externe Instanzen*

keine Informationen erkennbar

#### *(4.) Funktionsabläufe:*

Brainstorming und Kleingruppenbildung, Grundsatz der Einbindung aller Gruppen in die Programmarbeit - Transparenz

Auswertung auf Päd. Tag unter Einbindung von Schülern und Eltern

Breiter Diskurs unter den Beteiligten der Schule und hohe Repräsentanz der Ergebnisse wird betont, Funktionszusammenhänge bleiben eher diffus.

Visionen sollen Eingang in Schulprogramm finden, allerdings ohne zeitliche Vorgaben und ohne „Wegbeschreibung“

*(6.) Leistungskategorien:*

Die erste Phase umspannte ein halbes Jahr bis zur Abstimmung mit SV- und Elternvertretern über verbindliche Themenbereiche der Fragebögen, die separat von den einzelnen Gruppen erstellt wurden.

Schüler, Lehrer Eltern sollten Auswertung jeweils getrennt vornehmen

Verbindliche Themen sollten sein: Methodik, Schulklima, Konfliktbewältigung und Kommunikationswegen

Formulierung von Leitideen als Vorlage an Gesamt- und Schulkonferenz

Politik der Kleinen Schritte

*(7.) Leistungsprozesse:*

Aufnahme der eigentlichen Tätigkeit 97/98

Die beschriebenen Leistungsprozesse umfassen einen Zeitraum von Juli 97 bis Oktober 98

Explizit benannt werden (z.T. mehrfach): Konstituierung der Schulprogrammgruppe – Einstieg-Bestandsaufnahme-Erarbeitung(getrennt) von Schüler, Lehrer, Elternbefragungen – Durchführung der Befragung – Auswertung und Synopse (Ergebnisse werden nicht vorgestellt) – Päd. Tage – Gesamtkonferenzen(Mehrzahl ?) – Formulierung von Leitideen (durch wen? Welche?) – Konkretisierung durch Fachkonferenzen ist vorgesehen

Im Einzelnen:

Bestandsaufnahme durch Brainstorming und Kartenabfrage, Ergebnisse auf Stellwänden – nach deren Systematisierung bildeten sich 12 Kleingruppen mit thematischen Schwerpunkten; Zuordnung zu diesen Themengruppen von Kollegen, Eltern und Schülern auf freiwilliger Basis

Entwicklung von Fragebögen zunächst für Schüler, später für Kollegium und Eltern

Schriftliche Vorlagen zu den jeweiligen Koordinationsausschusssitzungen

Hohe Repräsentanz durch 85% Rücklauf

Auszählung der Fragebögen durch Schüler der 10. Klasse

Präsentation der Ergebnisse auf Stellwänden

*(8.) Konflikte:*

Entscheidung zur Teilnahme als Pilotschule auf Gesamtkonferenz 1996/97 auf Initiative des Schulleiters, später fallen Entscheidungen offensichtlich durch Koordinationsgruppe

Auswahlentscheidung zur Reduktion auf thematische Aspekte

Durchführung von Befragungen

Jahrgangsbezogene Auswertung

Keine zu großen zeitlichen Lücken aufkommen lassen

Nach Sichtung der Ergebnisse wird durch Koordinationsgruppe Vorschlag unterbreitet, das deutlich gewordene Spannungsverhältnis von Wissensvermittlung und Erziehung zur Persönlichkeitsentwicklung zu „beleuchten“.

Anstellen fachbezogener Überlegungen aus diesem Ergebnis

Auftrag an Fachkonferenzen zur Konkretisierung der Arbeit

Weitgehende Reduktion auf das Fachliche

*(9.) Zusammenfassung:*

Der Bericht der Martin-Luther-Schule ist eine Wegbeschreibung mit Hinweisen auf konkrete Vorgehensweisen und Erhebungsmethoden. Ergebnisse des bisherigen Vorgehens scheinen aber nur vage durch. Systementscheidungen werden auf die Urheberschaft durch eine Koordinationsgruppe rückgeführt; Konflikte werden nicht benannt. Der Prozessstart ist funktional extrinsisch (Anregung durch Schulleitung), der gegenwärtige Stand der Programmarbeit und konkrete Fortsetzungsschritte werden nicht transparent.

### **8.3.6 Weidigschule, Butzbach**

Der Bericht umfasst sieben Seiten (39-45). Er ist chronologisch aufgebaut, die Schulprogrammarbeit wird in 14 Phasen untergliedert. Als Verantwortlicher zeichnet der Schulleiter. Der eher narrative Text beginnt in der ersten Phase mit: „Es war einmal ...“ „So traf es sich ...“ stilistisch eher ironisch.

*(1.) Die Art des Systems und Abgrenzungsfaktoren:*

Voll ausgebautes Gymnasium der Jahrgangsstufen 5 bis 13; ca. 1300 SchülerInnen, 90 Koll. und damit eines der großen Systeme, starker S.-zuwachs (Jgst. 5 ist siebenzügig), ländlicher Einzugsbereich;

Inhaltliche Schwerpunkte im Bereich Literatur/Journalismus, gut ausgebaute Schulbibliothek, Kunst u. Musikprojekte, Partnerschule in Thüringen; insgesamt habe sich aus diesen vielfältigen Aktivitäten bereits so etwas wie ein Profil ergeben

Anregungen für die Mitarbeit als Pilotschule kamen von außen (StaatlSchulamt) am Rande einer Info-Veranstaltung des Kultusministers; knappe Mehrheit in der erweiterten Schulleitung für Teilnahme am Pilotprojekt; knappe Mehrheit in Gesamtkonferenz für Beteiligung

*(2.) Die Beteiligten und ihre Beziehungen zueinander:*

Zunächst nur Diskussion der Lehrerschaft(Beschlüsse d. Gesamtkonferenz), später auch Eltern(„springen auf den Zug“) und (mäßiges Interesse der organisierten Schülerschaft.

Rückschlüsse über die Beziehung der beteiligten Gruppen sind aus dem Bericht nicht möglich. Offenbar separate Vorgehensweise ...

*(3.) Externe Instanzen:*

keine Informationen erkennbar

*(4.) Funktionsabläufe:*

... erscheinen eher linear: HKM, Staatl. Schulamt, Schulleitung, (Auf Vorschlag des Schulleiters beschlossen Gesamtkonferenz und Schulkonferenz ...) und bleiben vage:

Arbeitsgruppen auf Päd. Tag/Schülerfragebogen von SV (noch nicht ausgewertet); umfangreicher Fragebogen der Eltern mit großem Rücklauf(keine Angaben zu Ergebnis)

*(5.) Leistungskategorien:*

Zielvorgaben werden nicht erwähnt

*(6.) Leistungsprozesse:*

Fragebögen; Gruppenarbeit an Päd. Tag in der Reihenfolge: Bestandsaufnahme – Fragen zur Zukunft

*(7.) Systementscheidungen:*

Gruppenbildung nach Sympathie und freiem Interesse; die Hilfe durch externe Moderatoren war ausdrücklich nicht gewünscht

Beim „Clustern“ der Zwischenergebnisse und Statements ergaben sich übereinstimmende Fragenkomplexe wie: Kooperation, Gewaltprävention, neue Methoden ..

*(8.) Konflikte:*

Als unumgänglicher Erfolgsfaktor zur Erreichung von Zielen, aber auch als unkalkulierbare Schwierigkeit des Prozessablaufs wird das notwendige Zusammenführen unterschiedlicher Zugänge/Zielformulierungen bzw. Erwartungen der Schulgruppen genannt

*(9.) Zusammenfassung*

Der stilistisch in sich geschlossene Text erlaubt keine konkreten Rückschlüsse auf die bisher geleistete Arbeit. Er schließt mit einer Benennungen von (wohl allgemeinen) Problemen besonders hinsichtlich der Motivation des Kollegiums angesichts schulalltäglicher Aufgaben und Belastungen. Abschließendes Zitat des Schulleiters: „Trotz aller Schwierigkeiten, Unklarheiten, Ungereimtheiten (welche ? Gf) kann die Devise nur heißen: die Arbeit am Schulprogramm sollte jetzt beginnen (sic!) und konsequent weitergeführt werde.

Aufhellend im Hinblick auf konkrete Schritte und Schwierigkeiten beim Prozessablauf kann hier nur ein Fragebogen wirken.

### **8.3.7 Ludwig-Georgs-Gymnasium, Darmstadt**

Der Text umfasst 17 Seiten (75-92), unterzeichnet ist er von Dr. A. Würker (Schulleiter ?), der als Ansprechpartner fungiert. Der Text wird eingeleitet von einer Beschreibung des systemischen Umfelds der Schule. Im Folgenden ist der Zwischenbericht dann in 9 Abschnitte gegliedert:

- Vorbemerkung,
- Vorgeschichte,
- Unmittelbare Vorgeschichte,
- Konstitution der Projektgruppe und Beginn des Erarbeitungsprozesses,
- Erste Arbeitsschritte,
- Der Pädagogische Tag,
- Zusammenarbeit mit SchülerInnen und Eltern,
- Versuch eines Resümees;



Im Anhang ist eine Literaturliste angefügt, unterbrochen wird der Text von grafischen Übersichten und Zusammenfassungen

*(1.) Die Art des Systems und Abgrenzungsfaktoren:*

... werden sehr ausführlich beschrieben:

Vollausgebautes altsprachliches Gymnasium (Latein ab Kl. 5) Gymnasium 5 – 13 ; ca. 700 SchülerInnen und 60 Kollegen mit ausgewogener Geschlechterproportion, der Altersdurchschnitt des Kollegiums liegt bei ca. 50 Jahren. Innerstädtische Lage des Gymnasiums, der räumliche Einzugsbereich ist allerdings zu 60% ländlich (wohl besser: außerhalb mit gehobenem Wohnumfeld). Die Elternschaft wird als mittelständisch engagiert bezeichnet.

Insgesamt relativ geringe Probleme mit Disziplin, Gewalt und Drogen.

Rückläufige Schülerzahlen bis Anfang der 90er Jahre ließen die Schule frühzeitig darüber nachdenken, wie die Existenz gesichert werden könnte. Inzwischen wieder stark zunehmende Anmeldungen und Dreizügigkeit in den Eingangsklassen..

Ca. 50% der Koll. sind GEW-Mitglieder, die Mehrheit im Personalrat wird von einer GEW-nahen Gruppe gestellt.

Diverse schulische Aktivitäten über den Unterricht hinaus werden erwähnt.

Als konstitutiv für die Beteiligung am Pilotprojekt werden die Diskussion über die Sprachfolge zu Beginn der Dekade und drei Päd. Tage genannt. In Folge bildete sich daraus bereits 1993 auf Beschluss der Gesamtkonferenz ein Ausschuss „LGG 2000“. Auch die Pädagogischen Tage seit 1995 beschäftigten sich mit dem Schulprofil und Grundsätzen der konzeptionellen Arbeit der Schule.

*(2.) Die Beteiligten und ihre Beziehungen zueinander:*

LehrerInnen und SchülerInnen sowie Eltern beteiligten sich bereits an dem erwähnten Selbstvergewisserungsansatz „LGG 2000“. Diese Gruppen wirken auch am Schulprogramm, aber jeweils separat mit offenbar divergierenden Interessen mit.

*(3.) Externe Instanzen:*

keine Informationen erkennbar

*(4.) Funktionsabläufe:*

... gestalteten sich offenbar eher komplex und waren geprägt durch zahlreiche Diskussionsprozesse und Bildung von Ausschüssen und Projektgruppen. In den Gesamtablauf war immer der Personalrat eingebunden sowie die Eltern und die Schulkonferenz.

Eingangssignale wurden durch den Schulleiter gesetzt, immer in Absprache und Konsens mit dem Personalrat. Information des Kollegiums über Aushänge und Erläuterungen zum Schulprogramm, die „das Amtsblatt über das Projekt Schulprogramm bot“.

Antrag des Schulleiters an Gesamtkonferenz, sich als Pilotschule zu beteiligen.

Entscheidung für Teilnahme mit knapper Mehrheit; anschließend Info der Schulkonferenz am 4.2.97 (also sehr frühzeitig); die Schulkonferenz entschied dann letztendlich über Teilnahme mit 15;1;1 Stimmen.

Schwerpunkte der ersten Arbeitssitzung der Projektgruppe konzentrierten sich auf das Vorhaben, den Ist-Zustand zu bilanzieren

Eine ergänzende Info-Veranstaltung mit Vertretern des Staatlichen Schulamts bewirkte eher wieder Skepsis und kritische Distanz zum Vorhaben

Einen Lernprozess bedeutet die Ahnung, dass Prozessabläufe zu schwerfällig waren in dem Anliegen möglichst transparente und breit legitimierte Entscheidungen zu treffen.

Der organisatorische Aufwand und die Arbeitsbelastung seien unterschätzt worden

*(5.) Leistungskategorien:*

Zielvorgaben / Bilanzierung

Erörterung pädagogischer, bildungstheoretischer Grundsatzfragen

Verknüpfung mit schulpragmatischen Vorhaben

*(6.) Leistungsprozesse:*

Zur Bilanzierung des Ist-Zustandes entschloss sich die Projektgruppe zu einer Befragung des Kollegiums mittels Fragebogen. Dieser Fragebogen (liegt nicht vor) war offensichtlich aber eher weit und allgemein gefasst und gab lediglich allgemeine Gliederungsvorgaben.

*(7.) Systementscheidungen:*

Öffnung der Schule/Fachunterricht/Fächerübergreifende Angebote/Unterrichts- und Arbeitsformen/Förderung und Betreuung/Schulleben, Schulverwaltung

Beteiligung von zwei Dritteln des Kollegiums

Beim Diskurs über Päd. Fragen bezog man sich auf einschlägige Literatur

*(8.) Konflikte:*

Gesamtkonferenz, Schulkonferenz und Projektgruppe

Meinungsverschiedenheiten im Kollegium über Zweck und Form der Bilanzierung

Päd. Tage zuletzt im Oktober 98 thematisierten päd. Grundsatzfragen (Allgemeinbildungsbegriff)

Im weiteren Verlauf Diskrepanz zwischen Kollegium und Elternschaft mit ersten Konflikten

Es zeigte sich, dass die Bilanzierung des Ist-Zustandes und die in Formulierung der Schulkonzeption münden sollende pädagogische Grundsatzdiskussion nicht das Interesse von Schülern und Eltern trafen, „die von Anfang an auf konkrete Schulprogrammaspekte fixiert waren.“

Die Diskussionsprozesse der beteiligten Gruppen verliefen weitgehend separat.

*(9.) Zusammenfassung:*

Eine Beschreibung des bisherigen Programmverlaufs, der einen guten Überblick über Entscheidungsschritte und Beteiligte gibt und zuletzt ins Stocken geraten ist aufgrund disparater Erwartungen der beteiligten Gruppen.

Schwerpunkt des Zwischenberichts ist die Darstellung und Reflexion des Entscheidungsprozesses über die Teilnahme am Projekt.

Insgesamt werden aber alle systemischen Aspekte berührt.

Prozessabläufe und Schwierigkeiten sind durchaus nachvollziehbar.

### **8.3.8 Albert-Einstein-Schule, Schwalbach**

Der Bericht umfasst sechs Seiten (56-61). Als Ansprechpartner/in zeichnen der Schulleiter und zwei Mitglieder des Kollegiums. Der Text wird mit ausführlichen Informationen zur Schule eingeleitet und folgt dann im Wesentlichen dem chronologischen Verlauf der bisherigen Programmarbeit. Eingefügt ist eine Übersicht mit Schwerpunktthemen, auf die man sich geeinigt hat.

#### *(1.) Die Art des Systems und Abgrenzungsfaktoren:*

Die Schule ist als voll ausgebautes Gymnasium im Main-Taunus-Kreis 1967 gegründet worden und war bald mit 1800 SchülerInnen zweitgrößtes Gymnasium Hessens. Nach einer Zwischenphase als Gesamtschule in den 70er Jahren und Abtrennung der Oberstufe wurde aus dem Oberstufengymnasium ab 1986 sukzessive wieder ein Gymnasium ab Klasse 5 und hat im Augenblick wieder knapp 1200 SchülerInnen und 84 Lehrkräften, ist also eines der größten Systeme. Zuzugsgebiet ist der gesamte Vordertaunus. Eine Konkurrenzsituation besteht insofern, dass ein Teil der potentiellen SchülerInnen Frankfurter Gymnasien besuchen.

Da die Schule die regionale Grundversorgung als Gymnasium übernehmen soll hat sie keinen ausgewiesenen Schwerpunkt, arbeitet aber in/mit diversen pädagogischen Projekten und unterhält ein umfangreiches außerunterrichtliches Angebot. Neben zahlreichen musischen Angeboten, fächerübergreifendem Unterricht und Austauschprogramm mit England und Frankreich wird besonders die Berufs- und Studienorientierung hervorgehoben mit Praktika in Mittel und Oberstufe.

Der Name „Einstein“ verweist nicht auf einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt, sondern soll seit 1992 auf den kreativen und produktiven Umgang mit Herausforderungen verweisen.

#### *(2.) Die Beteiligten und ihre Beziehungen zueinander:*

Hier sind nur Aktivitäten in und aus dem Kollegium ablesbar. Als Unterstützungssystem spielt das HeLP eine eher untergeordnete Rolle, und bot offensichtlich Anlass für Konflikte. Die Beteiligung von Eltern und Schülern ist für einen projektierten Päd. Tag 1998 vorgesehen.

Konstituierung eines Schulprogrammausschusses dann März 98 unter Beteiligung einiger Eltern und Schüler; Ergebnisse daraus sind aber nicht ablesbar.

#### *(3.) Externe Partner:*

keine Informationen erkennbar

#### *(4.) Funktionsabläufe:*

... sind eher als komplex zu interpretieren und ergeben sich im Wesentlichen auf Konferenzen und einer Steuergruppe. Der Schulleiter/die Schulleitung spielt keine dominierende Rolle.

Initial gebend für die Mitarbeit im Pilotprojekt war die „breite“ Zustimmung des Kollegiums auf einer Gesamtkonferenz.

Als besondere Schwierigkeit als Funktion der Komplexität wird die Gefahr fehlender Kontinuität genannt.

Die Kollegen und Kolleginnen wählen sich auf einer Gesamtkonferenz unterschiedlichen Arbeitsgruppen zu;

*(5.) Leistungskategorien:*

Zielvorgaben werden in dieser Phase nicht genannt.

*(6.) Leistungsprozesse:*

Als solche werden im Allgemeinen Konferenzdiskussion und -beschlüsse gelten können wie Ausschusssitzungen der Programmgruppe.

Ein Lehrerfragebogen sollte den Ist-Zustand der Schule beschreiben; daraus leitete die Steuergruppe folgende

*(8.) Konflikte:*

Themenschwerpunkte für die weitere Programmarbeit sollten sein:

- Kommunikation in der Schule
- Lehren und Lernen
- Oberstufe
- Stufe 5/6
- Schule als Lebensraum
- Öffnung der Schule

Als *konfliktträchtig* wird die punktuelle Zusammenarbeit mit den Moderatoren des HeLP gesehen, sowie die fehlende Transparenz der Programmarbeit einer Steuergruppe im Kollegium.

*(9.) Zusammenfassung:*

Es sind nur wenig Prozess-Schritte ablesbar; durch die nur angedeutete Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern und Schülern entfällt die Analyse eines möglichen Konfliktfelds. Der bisherige Programmverlauf scheint ins Stocken geraten zu sein.

## **8.4 Bilanz / Zusammenfassung (System-Analyse)**

Wegen der geringen Anzahl der Beispiele (die zudem nur eine Schulform repräsentieren) und wegen des nicht gerade sehr aufschlussreichen Materials sind die folgenden Deutungen zwar mit Vorsicht zu betrachten, aber zumindest in heuristischer Absicht lassen sich doch ein paar Folgerungen formulieren:

Zu den definierten Kategorien sind bei den einzelnen Schulen unterschiedlich umfangreiche und unterschiedlich relevante Informationen zu finden. In vielen Fällen scheint es nahe liegend zu sein, genauer nachzufragen, um Andeutungen aufzuklären und Mutmaßungen zu prüfen.

Folgende Punkte lassen sich vorläufig festhalten:

- Die Texte unterscheiden sich in der Art der Darstellung erheblich.
- In den meisten Berichten werden die Beteiligten und ihre Beziehungen zueinander (Kategorie 2) relativ ausführlich beschrieben; dies bildet häufig den Schwerpunkt des Berichts.

- In der Regel ist die zentralen Prozesse der Arbeit am Schulprogramm in Form Konferenzen und pädagogischen Tagen institutionalisiert.
- Die Entscheidung zur Beteiligung am Pilotprojekt ist in den meisten Fällen sehr knapp ausgefallen; in der Regel lagen wenig Vorwissen oder Information vor.
- Es wird in den meisten Fällen berichtet, dass das Kollegium den neuen Aufgaben skeptisch begegnet sei; dies habe sich im weiteren Verlauf eher verstärkt.
- Die Unterstützungssysteme spielen in den Berichten keine nennenswerte Rolle.
- In allen Fällen ist der Entwicklungs-Prozess zu Zeitpunkt der Berichterstattung (Ende 1998) noch nicht abgeschlossen oder ins Stocken geraten.
- Handlungsträger sind schwerpunktmäßig Lehrerinnen und Lehrer.
- Die Programmarbeit wird meist durch eine „Steuergruppe“ (oder eine „AG Schulprogramm“ o.Ä.) geleistet. Oft wird angedeutet, dass deren Arbeit für die nicht beteiligten Lehrerinnen und Lehrer wenig transparent sei und dies Anlass für Konflikte werde.
- Falls SchülerInnen und Eltern beteiligt sind, haben diese andere Erwartungen an ein Schulprogramm als die Lehrerschaft.
- Es scheint unerheblich zu sein, welche Konstitutive des jeweiligen Systems vorliegen.
- Die Arbeit am Schulprogramm beginnt (in den Schulen, über die hier berichtet wird) immer mit einer Analyse des Ist-Zustandes.
- Leistungskategorien (Erfolgskriterien) und Leistungsprozesse werden in den Berichten kaum benannt. (Hier würde es sich lohnen, gezielt nachzufragen.)

## 9. IGS Kelsterbach: Die Arbeit am Schulprogramm

Der folgende Bericht ist Teil der Fallstudie, über die im Hauptbericht in kürzerer Form berichtet worden ist.<sup>1</sup>

### 9.1 Daten der Schule

Die IGS Kelsterbach existiert seit 1972 als Integrierte Gesamtschule, das bedeutet, die Schule bietet für jeden Schüler einen „offenen Weg“ zum Schulabschluss ohne vorzeitige Festlegung auf eine bestimmte Schulform.

Zur Zeit besuchen circa 730 SchülerInnen die IGS. Die meisten von ihnen kommen aus Kelsterbach, doch besuchen auch Kinder aus einigen Stadtteilen Frankfurts (Schwanheim, Nied - 12%) die IGS. Sie werden von circa 70 Lehrer- Innen unterrichtet. Der AusländerInnenanteil der IGS liegt bei 50%.

Drei SozialpädagogInnen arbeiten seit 1992 im Bereich der **Schulsozialarbeit**. Sie bieten unter anderem Einzelfallhilfen, Beratungsgespräche, Unterrichtsbegleitung oder freizeitpädagogische Aktivitäten an. Ihre Hilfe nehmen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen in Anspruch.

Die Schule umfasst die Klassen 5-10 (Sekundarstufe I) und bietet folgende Abschlüsse:

- Hauptschulabschluss nach Klasse 9;
- erweiterter Hauptschulabschluss nach Klasse 10;
- Realschulabschluss und
- Übergang in die gymnasiale Oberstufe.

1992 wurde ein **Ganztagsangebot** eingeführt, welches freiwillig von SchülerInnen in Anspruch genommen werden kann. Um 7.30 Uhr (offener Anfang) beginnt die Betreuung und endet um 16.30 Uhr. Es besteht die Möglichkeit, ein warmes Mittagessen in der Cafeteria einzunehmen. Zum Ganztagsangebot gehören auch die Hausaufgabenhilfe (Dienstag, Mittwoch und Donnerstag in der 7. Stunde) und Förderstunden in den Hauptfächern für die Jahrgänge 5 und 6.

Außerdem werden viele Arbeitsgemeinschaften angeboten, wie zum Beispiel eine Musical- und eine Theater-AG, eine Foto-AG, eine Bühnentechnik-AG, zahlreiche Sport-Arbeitsgemeinschaften, die Schülerzeitung und eine Computer-AG.

Die Kleinstadt Kelsterbach (ca. 16 000 EinwohnerInnen) ist Schulträger der IGS. Viele EinwohnerInnen von Kelsterbach arbeiten am nicht weit entfernten Flughafen oder im Enka-Werk in Kelsterbach. Diese erfolgreichen Unternehmen begründen den relativen Reichtum der Stadt; die Schule ist vorbildlich ausgestattet (z.B. neue Medien) und damit einzigartig im Kreis Groß-Gerau.

### 9.2 Die IGS Kelsterbach: eine Pilotschule im Projekt „Schulprogramme und Evaluation“ des hessischen Kultusministeriums

#### 9.2.1 Die Einberufung der „Steuerungsgruppe Schulprogramm“

---

<sup>1</sup> Diese Teilstudie wurde von der damaligen Studentin Nina Alexandra Kunze angefertigt – für den Bericht habe ich sie leicht überarbeitet.

Der Schulleiter der IGS Kelsterbach, Direktor Alfred Harnischfeger, wurde im März 1997 vom Staatlichen Schulamt gebeten, sich an dem Projekt „Schulprogramme und Evaluation in Hessen“ des Kultusministeriums zu beteiligen.

Herr Harnischfeger sagte zu und beriet sich daraufhin mit dem stellvertretenden Schulleiter Herrn Hipper über die Zusammensetzung einer sechsköpfigen Arbeitsgruppe, die zu diesem Zeitpunkt noch als „Steuerungsgruppe“ bezeichnet wurde. Herr Hipper wurde zu Beginn als Vorsitzender der „Steuerungsgruppe“ einberufen.

Nach folgenden Kriterien wurde die Gruppe zusammengesetzt:

- die sechs KollegInnen sollten im Team gut zusammen arbeiten können ( dies impliziert z.B. auch eine bestimmte pädagogische Einstellung der einzelnen Personen, die nicht grundsätzlich gegen das Projekt „Schulprogramm“ gewandt sein darf );
- die wichtigsten Fach- und Lernbereiche mussten repräsentiert sein;
- die sechsköpfige „Steuerungsgruppe“ sollte die Bestätigung und das Vertrauen der Mehrheit des Kollegiums erfahren.

Wichtig erschien außerdem die Fähigkeit, Texte verständlich und prägnant formulieren zu können. Auch eine hohe Identifikation mit dem Konzept der IGS wurde vorausgesetzt.

### **9.2.2 Die „Steuerungsgruppe“**

Letztendlich fiel die Entscheidung auf folgende Mitglieder des Kollegiums:

- Studienrätin Ursula Bös (Schwerpunkte: neue Fremdsprachen und Deutsch);
- Lehrerin Ilona Rübsamen-Blum (Schwerpunkte: Musik, Mathematik und Berufsvorbereitung);
- Oberstudienrat Reinhard Odey (Schwerpunkte: Gesellschaftslehre, Sport und Organisationsentwicklung);
- Lehrer Markus König (Schwerpunkte: Naturwissenschaften, Mathematik. Betriebspraktika und EDV / Neue Medien);
- Lehrer Kay Herud (Schwerpunkte: Physik, Arbeitslehre und EDV / Neue Medien);
- stellvertretender Schulleiter Klaus Hipper (Schwerpunkte: Schulverwaltung, Organisation und Budget).

Sie wurden mit einem Schreiben vom 11.09.1997 berufen und nahmen zum Schuljahr 1997/98 ihre Arbeit am Schulprogramm auf.

### **9.2.3 Die „Steuerungsgruppe“ konstituiert sich**

Während ihrer ersten Sitzung beschloss die „Steuerungsgruppe“ ihren Namen zu ändern. Fortan bezeichnete sich die Gruppe als „Arbeitsgruppe Schulprogramm“. Der Terminus „Steuerungsgruppe“ implizierte eine negative Auslegung des Begriffs „Steuerung“, also zum Beispiel die Bezeichnungen „Manipulation“ oder „Kontrolle“, mit denen man nicht in Verbindung gebracht werden wollte.

In der darauffolgenden Gesamtkonferenz stellte sich die Arbeitsgruppe vor und sicherte Transparenz und Kommunikation bei ihrer Arbeit zu.

Zu diesem Zweck gab es folgende Einrichtungen:

- Eine Informationswand im Lehrerzimmer wurde speziell für das Vorhaben „Schulprogramm“ vorbereitet. Dort werden alle Ergebnisse der Arbeit am Schulprogramm dokumentiert und zugänglich gemacht.
- An einem „Schwarzen Brett“ im Lehrerzimmer werden alle Sitzungstermine der Arbeitsgruppe aufgelistet. Da die Sitzungen schulöffentlich sind, kann jeder Interessierte daran teilnehmen.
- Die Tagesordnungen jeder Gesamtkonferenz enthalten den Punkt „Bericht aus der Arbeitsgruppe Schulprogramm“.
- Außerdem werden essentielle Ergebnisse der Arbeitsgruppe für das gesamte Kollegium vervielfältigt und verteilt.

#### **9.2.4 Erste Arbeitsschritte und daraus resultierende Konflikte**

Zunächst konzentrierte sich die Arbeitsgruppe auf eine Bestandsaufnahme, die mit viel Zeitaufwand diskutiert wurde. Man konnte sich zu Anfang nicht auf Kriterien und die äußere Form einer solchen Bestandsaufnahme einigen. Immer wieder wurde über eine Fragebogen-Aktion konferiert, ein Konsens konnte aber nicht gefunden werden (gerade weil schon kurze Zeit vorher im Rahmen der Erstellung einer Festschrift zum 25jährigen Jubiläum der Schule eine Fragebogenaktion durchgeführt wurde; der Rücklauf bei den Lehrkräften war damals sehr schlecht: nur 25 von 70 LehrerInnen gaben den Fragebogen ausgefüllt zurück).

So drehte sich die Tätigkeit der Arbeitsgruppe Schulprogramm im Kreis, und es konnten wenig Informationen an das Kollegium und an Eltern weitergegeben werden. Daraus resultierend entstand in der schulischen Öffentlichkeit der Eindruck, die Gruppe arbeite im „stillen Kämmerlein“.

Verdächtigungen und offene Kritik wurden aber niemals gegenüber den Mitgliedern der Arbeitsgruppe direkt oder während einer Gesamtkonferenz geäußert; eher wurde die Arbeit der Gruppe, beziehungsweise die ungenügende Transparenz hinter dem Rücken der Arbeitsgruppe beanstandet. Dem Personalrat wurden Vorwürfe und Kritikpunkte zugetragen, die wiederum dem Schulleiter mitgeteilt wurden. Auf diesem Weg erfuhr die Arbeitsgruppe von der „versteckten“ Kritik an ihrem Handeln.

Zur Berufung der Arbeitsgruppe entschied sich der Schulleiter, wie bereits erwähnt, für den Weg der Beauftragung. Dies könnte ein Grund für verdeckte Missbilligungen seitens des Kollegiums gewesen sein.

Wie die Arbeitsgruppe Schulprogramm später selbst formulierte, wäre gerade für die Anfangsphase eine zusätzliche Legitimation durch die Gesamtkonferenz förderlich gewesen.

Allerdings befürwortet die Arbeitsgruppe die Art der Berufung durch den Schulleiter; nach eigenen Aussagen wäre es wenig effektiv gewesen, wenn man in einer Gesamtkonferenz nach freiwilligen Interessenten gesucht hätte.

Erschwerend kam hinzu, dass zu Beginn der Arbeit die Mitglieder des „Pädagogischen Ausschusses“ mit der Arbeitsgruppe Schulprogramm zusammen arbeiteten. Dieser Ausschuss wurde 1997 von einer Gesamtkonferenz gewählt und bestand aus 12 Personen (zusammengesetzt aus Mitgliedern der Schulleitung, des Kollegiums und der Schulsozialarbeit).



Kompetenzprobleme zwischen dem „Pädagogischen Ausschuss“ und der Arbeitsgruppe Schulprogramm führten jedoch dazu, dass die Arbeit des „Pädagogischen Ausschusses“ bis zur Erstellung des Schulprogramms ruht.

### **9.2.5 Die Rolle des Schulleiters**

Die Arbeitsgruppe Schulprogramm arbeitete während des gesamten Prozesses in enger Rückkoppelung mit dem Schulleiter zusammen. Er begleitete die Arbeit der Gruppe durch Teilnahme an Sitzungen und schriftlich formulierte Vorschläge. Transparenz der Arbeit und rege Kommunikation herrschten von Anfang an zwischen dem Schulleiter und der Arbeitsgruppe Schulprogramm.

Der Schulleiter ist dafür verantwortlich, dass genaue Termine festgelegt und eingehalten werden (z.B. die Abgabe von Texten oder Protokollen). Durch den stellvertretenden Schulleiter, Herrn Hipper, lässt der Schulleiter der Arbeitsgruppe wichtige Termine oder Neuigkeiten des Schulamtes zukommen.

## **9.3 Konkrete Vorgehensweise / Bestandsaufnahme**

Im folgenden Kapitel sollen die konkreten Arbeitsschritte der Arbeitsgruppe Schulprogramm aufgezeigt und dokumentiert werden.

### **9.3.1 Erste Themenauswahl**

Im September 1997 setzte sich die Arbeitsgruppe (im folgenden AS genannt) zwei Hauptaufgaben:

- Eine Bestandsaufnahme („Wo stehen wir?“ - Schulprofil-) und
- Die Entwicklung von Zielvorstellungen („Was wollen wir fortführen? Was wollen wir ändern?“ -Schulprogramm-)

In drei aufeinanderfolgenden Sitzungen sollte das Buch zur 25 Jahrfeier der IGS Kelsterbach<sup>1</sup> analysiert und ausgewertet werden.

Anfänglich wurde die Schülerumfrage in der Festschrift näher untersucht und interpretiert<sup>2</sup>:

- *Die Bedeutung der sozialen Beziehungen*<sup>3</sup>: Im Zentrum der positiven Schulbewertung stehen die durch sie gestifteten sozialen Beziehungen. Das verweist darauf, dass für die überwältigende Mehrheit der SchülerInnen die außerschulischen Freizeitangebote die bedeutsameren und anziehenderen sind.
- *Das Vertrauensverhältnis zu den Lehrkräften*<sup>4</sup>: Es fällt zunächst auf, dass die unmittelbare Hilfs- und Unterstützungsbereitschaft der LehrerInnen von den SchülerInnen sehr hoch eingeschätzt und bewertet wird. Dies ist ein ausgesprochenes Kompliment an die Lehrenden. Außerdem ist positiv festzustellen, dass eine deutliche Mehrheit der SchülerInnen die LehrerInnen so erlebt hat, dass sie ihnen vertrauen bzw. glauben vertrauen zu können.

---

<sup>1</sup> Braun, K., Harnischfeger, A., Odey, R., Wetzel, K., IGS Kelsterbach - Geschichte und Profil einer Integrierten Gesamtschule (25 Jahre pädagogische Theorie und Praxis), Bad Homburg 1997.

<sup>2</sup> Ebd., S. 166ff.

<sup>3</sup> Ebd., S. 167 Mitte.

<sup>4</sup> Ebd., S. 168 unten.

- *Schulangst*<sup>1</sup>: Das Ergebnis macht deutlich, dass die Angst zumindest für etwa die Hälfte der SchülerInnen ein allgegenwärtiges Gefühl ist. Mit diesem Ergebnis korrespondiert möglicherweise die Aussage der SchülerInnen (73,5%), dass man in der Schule viel lernen und etwas leisten muss. Die Arbeitsgruppe stellte einen Zusammenhang her: Angsterzeugend ist möglicherweise das Zusammentreffen hoher Leistungsansprüche mit geringen und ineffektiven Bemühungen (hohe Abschlusserwartungen, geringe Anstrengung dafür).
- *Anwesenheit der Eltern zu Hause und Interesse an der Schule*<sup>2</sup>: Am häufigsten sprechen die Kinder mit ihrer Mutter über die Schule. Der Vater wird wenig genannt. Daraus kann man aber keine voreiligen Schlüsse ziehen. Möglicherweise hat der Vater dennoch ein gewichtiges Wort bei schulischen Entscheidungen (Unterschriften !!!). Die hohen Angaben über die Präsenz der Mutter im Haus wurden von Mitgliedern der AS problematisiert. Liegt hier eine falsche Wahrnehmung vor? Ein Missverstehen der Frage?
- *Gelungene Multikulturalität*<sup>3</sup>: Zwar deuten die Umfrageergebnisse auf einen solchen Erfolg hin, jedoch wurde wegen der Zahl der Befragten durch die AS problematisiert, ob sich nicht unter denen, die nicht geantwortet haben, viele befinden, die das anders sehen könnten.

Als Fazit dieser Interpretation kann man feststellen, dass den Schülern das soziale Umfeld der Schule zusagt, und sie gerne in die Schule gehen, weil sie dort Freunde treffen können und Vertrauen zu ihren LehrerInnen haben. Andererseits ist die Angst vor der Schule präsent (aufgrund des Leistungsdrucks und hoher Erwartungshaltungen). Diese Schulangst zu minimieren wäre zum Beispiel eine Aufgabe des Schulprogramms.

Des Weiteren wurde der Aufsatz „Die Integrierte Gesamtschule Kelsterbach als ein „Haus des Lernens“ - Entwicklungswidersprüche und Zukunftsoptionen“ von Karl-Heinz Braun<sup>4</sup> ausgelegt und hinsichtlich wichtiger Leitgedanken für das Schulprogramm untersucht.

Folgende Passagen wurden von der AS zusammengetragen, welche Grundmotive für das Schulprogramm geworden sind:

*Der Leitgedanke*<sup>5</sup>: Die Aufgabe der Schule geht heute weit über das Erteilen von Unterricht hinaus. Unterricht ist deshalb aber nicht unwichtig geworden. Die SchülerInnenbefragung dokumentiert ein großes Interesse am Unterricht. Schule muss deutlich mehr sein als nur ein Ort des Unterrichts; und zugleich muss die Unterrichtsqualität deutlich gesteigert werden.

*Schule als Lern- und Lebensraum*<sup>6</sup>: Für die Schule der Zukunft wird die Notwendigkeit der Erweiterung und Verlagerung der Schwerpunkte bisheriger Erziehungs- und Unterrichtsziele gesehen. Schule muss Lern- und Lebensraum werden. Sie soll ein Ort sein, wohin Kinder und Jugendliche gerne gehen, den sie bereichert durch neue Erfahrungen und Erkenntnisse verlassen, dazu motiviert, neue und andere Orte des Lernens kennenzulernen.

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 171.

<sup>2</sup> Ebd., S. 177.

<sup>3</sup> Ebd., S. 176.

<sup>4</sup> Ebd., S. 213ff.

<sup>5</sup> Ebd., S. 216 unten.

<sup>6</sup> Ebd., S. 214f.

*Die SchülerInnen als Subjekte des Bildungsprozesses<sup>1</sup>*: Die zu Bildenden müssen als Subjekte ihrer Bildungsprozesse begriffen, akzeptiert und dementsprechend gefördert werden.

*Widerspruch zwischen der Aufgabe der Allgemeinbildung und der Fächeraufteilung<sup>2</sup>*: Die Schule hat eine allgemeinbildende Aufgabe. Die Organisation des Unterrichts nach Fächern kann zu diesem Auftrag in einen eklatanten Widerspruch treten, wenn der Zusammenhang zwischen den Fächern unklar bleibt oder gar nicht vorhanden ist.

*Verringerung von Schulangst durch stärkere Einbeziehung der SchülerInnen<sup>3</sup>*: Schulängste sind weiter verbreitet, als viele Lehrkräfte es vermuten. Eine verstärkte Einbeziehung der SchülerInnen in die Vorbereitung, Planung und Leistungsbewertung kann zu einer Minderung der Schulangst führen.

*Soziales Lernen als Voraussetzung fachlicher Lernförderung<sup>4</sup>*: Soziales Lernen muss ein großes Gewicht behalten: Aufbau befriedigender Beziehungen zu anderen Menschen, faire Austragung von Konflikten. Soziales Lernen ist zunehmend Voraussetzung für eine fachliche Lernförderung.

*Die Wiedergewinnung einer begründeten Zukunftsperspektive<sup>5</sup>*: Die Verwandlung der IGS Kelsterbach in eine Lernwerkstatt geht davon aus, dass wir mehr Fragen als Antworten haben, dass wir aber auch nicht mehr so weitermachen können wie bisher. Deshalb ist die Wiedergewinnung einer begründeten Zukunftsperspektive eine existentielle Notwendigkeit für alle PädagogInnen.

### 9.3.2 Eine Bestandsaufnahme innerhalb der Arbeitsgruppe

Da die Arbeit an einem Fragebogen für das gesamte Kollegium immer mehr ins Stocken geriet, führte die AS zusammen mit einigen Mitgliedern des Pädagogischen Ausschusses eine „interne“ Bestandsaufnahme (Fragestellungen: Was wird an unserer Schule gut gelöst? Was wird schlecht gelöst?) durch. Folgende Auswertung der vorgegebenen Antworten wurde erreicht:

0 = schlecht gelöst; 10 = gut gelöst (Gruppierung nach Bewertung)

Bereich?	M?
Revue	8,85 <sup>6</sup>
Projektwoche	7,92
schulspezifische Gremien	7,27 <sup>7</sup>
Technik, EDV, Medien	6,86
dienstrechtlich geforderte Gremien	6,7
sonstige Veranstaltungen	6,67
Multikulturalität	6,31
Angebotsunterricht	6,15

<sup>1</sup> Ebd., S. 215.

<sup>2</sup> Ebd., S. 216.

<sup>3</sup> Ebd., S. 217.

<sup>4</sup> Ebd., S. 219.

<sup>5</sup> Ebd., S. 222.

<sup>6</sup> Die jährlich im Mai stattfindende Revue gehört mittlerweile zur Tradition der IGS Kelsterbach. Viele AG's führen Eltern, Lehrern und Mitschülern im Rahmen der Revue ihre Ergebnisse aus einem Schuljahr vor (z.B. Song-Gruppe, verschiedene Schulbands, Tanz-Gruppen usw.).

<sup>7</sup> Zum Beispiel der Konflikt- und Schlichtungsausschuss.

Wahlpflichtunterricht	6,15
Berufskunde, Berufsberatung	6,15
Gemeinsamer Unterricht	6,0
Partnerschaften mit ausländischen Schulen	5,92
Findung und Festlegung von Normen	5,85
muttersprachlicher Unterricht	5,85
Vorbereitung auf das Berufsleben	5,54
Haushalt, Budgetierung	5,5
Durchsetzung von Normen	5,46
schulinterne Fortbildung und Beratung	5,38
Ausdehnung und Verringerung von Fächern	5,33
Angebote von Dienstleistungen	5,17
Bildung von Jahrgangsteams	5,08
Handlungsorientierung	4,5
Zusammenarbeit mit institutioneller Fortbildung	4,36
Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen	4,36
Modernisierung der Methoden	4,15
Aktualisierung der Inhalte	3,86
Differenzierung	3,85
Ablauf von Kommunikations- und Entscheidungsprozessen	3,83
Projektunterricht	3,77
Bildung von Lernbereichen	3,75
kundenfreundlichere Verwaltung	3,42
Vereinfachung der Verwaltungsabläufe	3,36
Zeitraster, Rhythmisierung	2,58
Epochalisierung (z.B. 1 Std. Nawifächer)	1,45

Diskutiert wurden daraufhin die negativen Aussagen hinsichtlich verwaltungstechnischer und organisatorischer Fragen. Man einigte sich aber darauf, dass nicht alle Aussagen zu diesem Gebiet in ein Schulprogramm gehören. Ergebnisorientierte und klare Zielvorstellungen haben hohe Bewertungen erhalten; komplexere Bereiche erhielten niedrige Werte. Rückstände und Schwachpunkte findet man im unteren Bereich (unter 5,0), hier liegt die IGS Kelsterbach unter ihren möglichen Standards. Diese Maßstäbe sollten also intensiv für das Schulprogramm bearbeitet und verbessert werden.

Alles, was man dem sogenannten „sozialen Lernen“ im weitesten Sinne zuordnen kann, scheint in dieser Befragung gut gelöst. Das Gebiet des herkömmlichen Unterrichts und Lernens und die daraus resultierenden Ergebnisse werden als nicht zufriedenstellend beurteilt und müssen gründlich durchleuchtet werden. Um die Bestandsaufnahme zu vervollständigen, wurden Umfragen aus anderen Schulen (z.B. Gymnasium Gernsheim) hinzugezogen (allerdings wurden keine Ergebnisse verglichen, sondern Fragekomplexe heraus gefiltert, die auf die IGS zutreffen würden).

### **9.3.3 Von der Fragebogen-Aktion zur einfachen Bestandsaufnahme**

Ende Januar 1998 fand eine eineinhalbtägige schulinterne Lehrerfortbildung zum Thema: „Verbesserung der Kommunikation an der IGS Kelsterbach“ mit externen Moderatoren des HeLP statt. Das Kollegium der IGS gliederte sich in verschiedene Arbeitsgruppen zu unterschiedlichen Themen (z.B. gab es eine eigene AG zum Thema: „Verbesserung der Kommunikation innerhalb der Schulleitung“).

Eine AG formulierte in ihren Ergebnissen den Wunsch nach einer Bestandsaufnahme der bisherigen Arbeit an der IGS. Diesem Wunsch wollte die AS nachkommen und lud die Mitglie-

der der AG zu einer gemeinsamen Sitzung über das Thema „Bestandsaufnahme“ ein. Während dieser Sitzung berieten sich die KollegInnen über Fragestellungen einer Bestandsaufnahme (z.B. „Wie gestört ist nach unserer Erfahrung der systematisch geplante und durchgeführte Prozess des Lehrens und Lernens?“), wobei festgestellt wurde, dass komplizierte Fragen zu sehr ins Detail verwiesen. Man einigte sich auf vier einfache Fragen, die in einer pädagogischen Gesamtkonferenz zum Thema „Bestandsaufnahme“ zur Diskussion gestellt würden:

- (1.) Was läuft gut an unserer Schule?
- (2.) Warum läuft es gut?
- (3.) Was läuft nicht gut an unserer Schule?
- (4.) Warum läuft es nicht gut?

Diese Fragen sollten in Arbeitsgruppen auf zwei verschiedenen Flip-Charts beantwortet werden. Die Arbeitsergebnisse sollten dann von der AS weiter bearbeitet und zur Vorbereitung der nächsten Konferenz genutzt werden.

Kategorisierung der Arbeitsergebnisse der Gesamtkonferenz:

#### *9.3.3.1 Was läuft gut, was soll beibehalten werden:*

##### **Kollegium**

- Zusammenarbeit im Kollegium
- Personalrat-Arbeit
- Schulklima
- Unterstützung und Umgang im Kollegium
- Toleranz im Kollegium
- engagierte LehrerInnen
- soziale Kompetenz
- Innovationsbereitschaft
- Kompetenzenvielfalt
- soziales Klima

##### **Teamarbeit**

- Arbeit im Jahrgangsteam
- Rolle des Klassenlehrers
- Arbeitskreis GU
- Unterstützung durch die Schulsozialarbeit

##### **Integration**

- relativ konfliktfreies Zusammenleben vieler Kulturen
- Umgang mit behinderten SchülerInnen
- Umgang der verschiedenen Kulturen untereinander
- Integration von Nationalitäten

##### **Schülerverhalten**

- Rauchverbot für SchülerInnen
- wenig körperliche Gewalt
- Gewaltfreiheit/Fairness
- grundsätzliche positive Tendenzen der SchülerInnen

- Kooperationsbereitschaft der SchülerInnen
- eigenverantwortliches Schülerarbeiten und Fähigkeit zu Selbstorganisation bei überschaubaren angenehmen Tätigkeiten
- Lehrer-Schüler-Verhältnis
- Orientierung am Klassenlehrer in den unteren Klassen

### **Unterrichtsorganisation**

- Betriebspraktikum/Berufsvorbereitung
- S II Kurse in Deutsch und Nawi
- Arbeit in A- und E-Kursen
- Unterricht im Fach Englisch (Differenzierung A B C)
- Wahlpflichtbereich
- Arbeit im „nichtklassischen“ Unterricht
- Unterricht mit Erlebnis-, Freizeit- und Spielcharakter
- Handwerklich-künstlerisch-musischer Bereich
- manuelle, angenehme, monotone Schülerarbeit
- Pädagogik-AG
- Drogenberatungslehrer

### **Schulorganisation**

- Konfliktausschuss
- Versorgung der Sporthalle
- Entlassungsfeier
- Schulordnung
- Mediothek, auch als Arbeitsplatz für SchülerInnen
- Hausmeister
- Öffnung gegenüber außerschulischen Institutionen
- Organisation des Schulalltags
- Förderverein
- Schulträger
- Schulausstattung
- Ansehen der Schule
- Kooperation mit Elternvertretern
- Präventionsarbeit, Krisenintervention

#### **9.3.3.2 Wo besteht Veränderungsbedarf?**

### **Werte, Normen, Regeln**

- Erhalt des positiven Erscheinungsbildes
- Pflege des Schulgeländes
- Toilettensauberkeit
- Umsetzung des Rauchverbots
- mangelnder Informationsfluss
- Kontrolle von Fehlzeiten
- Ausnutzung des Systems
- Verbindlichkeit des Ordnungs- und Regelrahmens mit Einbeziehung von Konsequenzen
- fehlender Verhaltenskonsens

- Sexismus, Mobbing
- zu wenig Disziplin
- Kleinkriminalität

### **Schulorganisation**

- Sekretariat ist morgens eine Stunde zu
- Zugang zum Sekretariat
- Verwaltungsrückläufe
- Info über IGS an ausländische Eltern
- zu wenig Außenwerbung
- Verhalten der Hausmeister in der Turnhalle
- finanzielle Einschränkungen nehmen zu
- Cafeteria-Angebot
- Anzahl und Länge von Konferenzen
- 6. Stunde vor Gesamtkonferenzen
- Klimaanlage

### **Elternmitarbeit**

- Verantwortlichkeit der Eltern für den Lern- bzw. Erziehungserfolg
- Klare Erwartungen an SchülerInnen und Eltern

### **Schülerverhalten**

- mangelndes Lern- bzw. Leistungsvermögen
- Verrohung und Gewalt in der Sprache
- Motivation von SchülerInnen
- exaktes zielgerichtetes Arbeiten von SchülerInnen
- eigenverantwortliches Lernen

### **Lehrer**

- Würdigung positiven Schülerverhaltens
- Überbelastung der KlassenlehrerInnen
- Erkenntnis und Abbau von Lernblockaden

### **Unterricht**

- Missverhältnis zwischen Input und Output
- Tendenz der Überfrachtung der SchülerInnen
- Differenzierung
- Willkür einzelner LehrerInnen bei der Kurseinteilung
- ungenügende Kontinuität in der Organisation von Lerngruppen
- fehlende Fachkoordination
- zu wenig Kompetenz in den Jahrgangsteams
- Koordination und Absprache von Exkursionen
- Arbeit in den Jahrgangsteams ab 7 / 8
- flexible Unterrichtsgestaltung versus starre Organisation ab Jg. 8
- 45-Minutenrhythmus
- Nullpausen
- Stundenplangestaltung

- Nachmittagsunterricht reduziert auf bestimmte Fächer
- Nachmittagsunterricht nur für KlassenlehrerInnen
- Epochalisierung von Nawi
- Organisation des Wahlpflichtbereiches
- Zeitliche Belastung der SchülerInnen
- zu wenig Handlungsraum für aktuelle Themen
- individualisierte und offene Arbeitsformen kommen zu kurz
- fachfremder Unterricht auf Zwang
- ineffektive ASOV-Bögen
- Fehlende Fördermaßnahmen

### **9.3.4 Elternarbeit**

Fünf Tage später wurde im Schulelternbeirat eine Bestandsaufnahme mit denselben Fragen durchgeführt. Während dieser Sitzung wurden die Eltern zum ersten Mal über das Projekt „Schulprogramm“ informiert.

Die Elternarbeit an der IGS wird von verschiedenen Problemen belastet:

- kulturelle Probleme (sehr hoher Ausländeranteil, sprachliche Hindernisse);
- hoher Anteil alleinerziehender Elternteile (Zeitmangel);
- wenig engagierte Eltern.

Die Arbeit im Schulelternbeirat verläuft aufgrund dieser Schwierigkeiten mühsam und manchmal auch ergebnislos. Das Ergebnis der Elternbefragung deckt sich fast mit dem der LehrerkollegInnen:

#### **9.3.4.1 Was läuft gut?**

- Angebotsvielfalt bei Projekten/AG's
- Kurssystem Bildungsweg zu finden
- Angebote nach Neigungen in AG's
- Lernen soll Spaß machen, praxisbezogenes Lernen
- gut ist, dass eine straffe Schulhaltung zu erkennen ist; das heißt bei Missachtung von Schulgesetzen folgt eine Bestrafung oder der Rausschmiss von der Schule
- rigoroses Durchgreifen
- Fair-geht-vor-Initiative (Strafen bei Gewalt / Drogen etc.)
- relativ wenig Gewalt

#### **9.3.4.2 Was soll so bleiben?**

- Austausch der Gremien
- Dienstags AG fest für Schüler der 5.Klassen
- Unterricht bis 13.10 Uhr
- kaum Unterrichtsausfall
- engagierte Lehrer
- soziale Kompetenz der Lehrkräfte

#### **9.3.4.3 Was läuft nicht gut?**

- vergammelte Bücher
- Toiletten - Sauberkeit
- Sauberkeit allgemein
- Finanzielle Einschränkungen nehmen zu



- Kontrolle bei Fehlern in einzelnen Fächern (Wann erfolgt Mitteilung an die Eltern?)
- geplante Raucherecke
- zu wenig Werbung nach außen
- Hausmeister der Turnhalle: unsympathisch, frech
- Willkür einzelner Lehrkräfte bei der Kurseinteilung

#### 9.3.4.4 Mögliche Hilfen:

- Kontakte zum Jugendrichter
- Elternspende
- Eigeninitiative
- Förderverein
- Reinigungsdienst
- Projekttage

#### 9.3.5 Ergebnisse der Bestandsaufnahmen

Beide Befragungen sind annähernd deckungsgleich, so dass sie nicht getrennt voneinander ausgewertet wurden. Es zeigte sich eine breite Akzeptanz der psychosozialen Orientierung der Schule und der Tatsache, dass Schule mehr ist als Unterricht. Dem sozialen Lernen in der IGS Kelsterbach wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Positiv bewertet werden die Bemühungen um ein gutes Schulklima und ein konfliktarmes Miteinander-Arbeiten. Erfolge werden im Bereich der Integration mit SchülerInnen aus verschiedenen Kulturen, mit verschiedenen Abschlussaspirationen und im gemeinsamen Unterricht gesehen. Die geringe Gewalt an der Schule wird ebenfalls positiv vermerkt. Gute Erfahrungen macht man mit projektorientiertem Arbeiten und mit zielgerichteten („one-issue“) Projekten.

Negativ wird das Verhältnis von „Input“ und „Output“ bei den Lernergebnissen im herkömmlichen Unterricht gesehen. Eigenverantwortliches Lernen der SchülerInnen kommt definitiv zu kurz, die Lernblockaden können nicht abgebaut werden. Viele organisatorische Aspekte werden als schlecht gelöst angesehen (z.B. 45-Minuten-Rhythmus; fachfremder Unterricht; Kurseinteilungen etc.).

Insgesamt zeigte sich also der Bedarf nach Verbesserung der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung des Unterrichts und der Verbesserung der im Unterricht erreichten Lernergebnisse, während die Bereiche des sozialen Lernens und der Integration im weiteren Sinne und die projektorientierten Arbeiten als recht zufriedenstellend angesehen wurden.

Nach dieser umfassenden Bestandsaufnahme, in die das gesamte Kollegium einbezogen wurde, verbesserte sich das Kommunikationsklima an der IGS deutlich. Die Transparenz wurde positiver eingeschätzt, die KollegInnen fühlten sich besser informiert. Kritik wurde kaum noch geäußert und das Vorurteil des „Arbeitens im stillen Kämmerlein“ widerlegt.

Negativ ist an dieser Stelle zu vermerken, dass die Beschwerden der Eltern über verdreckte Toiletten und verkommene schulische Gegenstände nicht bearbeitet wurden. Der Druck der Elternschaft müsste sich erhöhen, um eine Reaktion der Schule erforderlich zu machen.

Außerdem ist zu kritisieren, dass die Schülervertretung (SV) niemals zu einer Bestandsaufnahme aufgefordert wurde. Die Schülerbefragung, die 1997 im Rahmen der Erstellung der Festschrift durchgeführt wurde, diente der AS als Grundlage für die Meinungen der SchülerInnen.

## 9.4 Die intensive Arbeitsphase

### 9.4.1 Leitgedanken des Schulprogramms

Ende April 1998 wurde ein Reader an das Kollegium verteilt, der Informationen über den Stand der Arbeit am Schulprogramm veröffentlichte. Der Inhalt des Readers besteht aus einer Analyse der Bestandsaufnahme (siehe oben) und eine Bilanz der bisherigen Arbeit am Schulprogramm. Zielvorstellungen und Leitgedanken des Schulprogramms wurden erstmals formuliert und dargestellt. Ein methodischer und ein inhaltlicher Aspekt wurden besonders hervorgehoben.

Der methodische Aspekt beschäftigt sich mit systemischem Denken und Arbeiten im Veränderungsprozess: „Die Geschichte der Veränderung der Schule hat gezeigt, dass jede Veränderung neben positiven Wirkungen auch immer negative zeitigt. Das können unerwünschte und unvorhersehbare Nebenwirkungen, aber auch systemisch bedingte, zwangsläufig eintretende Wirkungen sein. Letztere kann man vorausdenken, weil sie in der Systematik der Veränderung enthalten sind. Um diese Antizipation geht es also. Bilanzierung heißt demnach, dass jeder Veränderungsvorschlag auf seine systemischen positiven und negativen Wirkungen hin untersucht werden muss. Die Entscheidung für oder gegen einen Vorschlag erfolgt dann letztendlich auf Grund einer Bilanz, welche die positiven und negativen Wirkungen gegeneinander abwägt.“

Zur Verdeutlichung: Einige Personen aus der Schulgemeinde würden den Vorschlag machen, die IGS in eine additive Gesamtschule umzuwandeln. Die positiven Folgen wären mehr Überschaubarkeit, Kontinuität, schülerbezogenes Arbeiten usw. Die negativen Folgen sollte man aber im „Denken in Bilanzen“ auch nennen: frühe Festlegung der Schulabschlüsse, mangelhafte Durchlässigkeit, Randständigkeit der Hauptschule, Potenzierung und Massierung der Probleme in der Hauptschule usw. So sollten also immer positive und negative Folgen eines Vorhabens bedacht und akzeptiert werden.

Der inhaltliche Aspekt beschäftigt sich mit der Verbesserung von Unterrichtsergebnissen: „Das Schulprogramm soll entscheidend dazu beitragen, dass durch die inhaltliche und methodische Ausgestaltung des Unterrichts die Lernergebnisse verbessert werden und das insgesamt gute Niveau des sozialen Lernens und der Integration stabilisiert wird. Dies soll in Organisationsformen und Arrangements geschehen, die zugleich motivierend und entlastend wirken. Zu diesem Zweck müssen Arbeitsformen bevorzugt und gefunden werden, die es den am Lehr- und Lernprozess beteiligten Menschen ermöglichen, erfolgreich zu arbeiten. Dazu gehört zum Beispiel ein ruhiger Unterricht mit ausgewogenen Kräfteverhältnissen und mit besseren Ergebnissen. Störungen muss effektiv entgegengetreten und die Handlungskompetenz der Gremien erhöht werden.“

Folgende Tendenz lässt sich erkennen: „Eine zentrale Aufgabenstellung wird darin bestehen, die fachübergreifenden Lernvoraussetzungen zu verbessern. Es wird darum gehen, dass SchülerInnen und Eltern stärker in die Pflicht genommen werden. So müssen Defizite, nicht beherrschte Fertigkeiten u.a.m. in Eigeninitiative mit Hilfe zielgerichteter Hinweise und der Bereitstellung entsprechender Übungsmaterialien (z.B. Software) durch die Schule von dem Schüler oder der Schülerin selbständig aufgeholt werden. Dazu gehört auch ein stärkeres Augenmerk auf Arbeitstugenden wie zum Beispiel das exakte, sorgfältige Arbeiten in allen Be-

reichen.(...) Erst wenn diese Ziele klar und konsensfähig formuliert sind, kann die Arbeit in den Fachbereichen beginnen.“

#### **9.4.2 Interne Konflikte**

Kontrovers diskutiert wurde in der AS der Vorschlag, die weiterführende Arbeit an diesen Leitgedanken den Fachkonferenzen zu überlassen. Besonders die Lehrkräfte aus den Naturwissenschaften beharrten auf dieser Forderung. Ein Mitglied der AS plädierte vehement für dieses Ansinnen seiner KollegInnen aus dem naturwissenschaftlichen Fachbereich.

Nach einer intensiven Diskussion kam man dann aber innerhalb der AS zu dem Konsens, dass die Aufgabe der Schule eine allgemeinbildende sei. Bevor die Fachkonferenzen ihre internen Curricula überarbeiten, müssen zunächst die übergeordneten Bildungs-, Erziehungs- und Lernziele programmatisch formuliert werden. Diese sollen sich dann zu Leitlinien für die Fachkonferenzen entwickeln.

Wenn die Fachkonferenzen auf eigene Faust in zeitaufwendigen Sitzungen Forderungen erstellen, die später nicht erfüllt werden können, steigere dies die Frustration in den Fachbereichen. Zum Beispiel fordern Naturwissenschaftler an der IGS immer wieder, dass der Unterricht nicht fachfremd erteilt werden darf. Diese Forderung gerät in einen Zielkonflikt mit dem pädagogischem Konzept der Stärkung des Klassenlehrers, der in den Klassen 5-7 möglichst viele Stunden in seiner Klassen halten soll. Doch nur übergeordnete schulische Gremien (Gesamtkonferenz, Schulkonferenz) dürfen diesen Konflikt entscheiden.

Den Fachbereichen dürfen keine Vorschriften über die Ausgestaltung von Curricula gemacht werden. Es gibt allerdings Rahmenbedingungen und Phänomene, denen Rechnung getragen werden muss:

- Die Rahmenpläne sind zu beachten.
- Die Stundentafel kann nicht ausgeweitet werden.
- Es wird keine zusätzlichen Förderstunden geben.
- Die Gruppengrößen können nicht verbessert werden.
- Alle Veränderungen müssen „kostenneutral“ gestaltet werden.
- Die Klage, dass Lernziele nicht oder nur unzureichend erreicht werden, gilt für alle Fachbereiche.
- Eine Lösung für das letztgenannte Problem zu finden ist schwer. Die AS entwickelte drei Möglichkeiten, dem Problem zu Leibe zu rücken:
  - Die Lernvoraussetzung der SchülerInnen werden durch ein konsequentes, effektives Programm verbessert, so dass sie - einfach ausgedrückt - mehr und nachhaltiger lernen.
  - Die Stoffmenge wird reduziert, was nicht unbedingt mit Niveauverlust gleichzusetzen ist, sondern zu intensiverem Verständnis und nachhaltigerem Lernen führen kann.

Wenn festzustellen ist, dass SchülerInnen trotz intensiver Bemühungen keine Lernfortschritte in den vorgegebenen Niveaustufen erreichen, dann müssen diese SchülerInnen mit anderen Inhalten und Methoden konfrontiert werden.

In diesem Zusammenhang wurden auch die Curricula für die abschlussbezogenen Klassen diskutiert. Der Wunsch nach einer Abkoppelung der C-Kurse von den curricularen Fundamenten der A- und B-Kurse ab Klasse 9 wurde geäußert.

## **9.5 Annäherung an die Zielvorstellungen**

### **9.5.1 Fragestellungen**

Folgende Fragen wurden aus den Zielvorstellungen des künftigen Schulprogramms abgeleitet und in Sitzungen der AS diskutiert:

- Wie können wir Störungen im Unterricht wirksam entgegenreten?
- Welche systematischen und institutionalisierten Lösungsvorschläge können wir uns vorstellen?
- Welche Art von Förderung lernschwacher SchülerInnen halten wir für sinnvoll?
- Wie reagiert das System Schule auf schwerwiegende Lernschwächen, die auch mit einer intensiven Förderung nicht zu beheben sind?
- Wie kann die Selbstverantwortung der SchülerInnen für den Lernerfolg gestärkt werden? Welche Formen und Arrangements des selbstverantwortlichen Lernens können wir uns vorstellen?
- Wie können die Eltern stärker für den Lernerfolg in die Verantwortung genommen werden?
- Was erwarten wir als „Eintrittskarte“ für die Teilnahme am Unterricht? Welche fächerübergreifenden Standards hinsichtlich der äußeren Lernvoraussetzungen wollen wir setzen?
- Wie können die KlassenlehrerInnen „kostenneutral“ entlastet werden?
- Wie stellen wir uns eine bessere Rhythmisierung unseres Arbeitstages vor?
- Wie können wir die Kommunikation und Information über wesentliche schulische Bereiche effizienter gestalten?
- Welche sächlichen und räumlichen Bedingungen für eine verbesserte Kommunikation und eine verbesserte Arbeitsplatzsituation für die Lehrkräfte müssen in der Schule geschaffen werden?

Mit diesen Fragestellungen „im Gepäck“ ging die AS Ende September 1998 in eine zweitägige Klausurtagung außerhalb der Schule. Wesentliche Elemente des Schulprogramms konnten in diesen Tagen umrissen werden. Eine pädagogische Konferenz, die im Juni 1998 stattfand, lieferte außerdem Anregungen und Themen. Folgende Bilanz wurde gezogen: „Wir wollen den Schüler als Subjekt seines Lernprozesses begreifen und behandeln, mehr Beteiligung und Mitverantwortung für das Gelingen des Lernprozesses von ihm fordern und ihn dafür qualifizieren. Die dazu nötigen Ressourcen müssen bereitgestellt werden, unter anderem Software zum Selbstlernen, Lernwerkstätten u.a.m. Die Eltern müssen ebenfalls stärker in die Verantwortung für das Gelingen von Lernprozessen einbezogen werden.“

Der erreichte Qualitätsstandard soll gesichert und Qualität verbessert werden. Wir nehmen die Schüler ernst; wir arbeiten mit modernen Methoden an zeitgemäßen Inhalten; wir beenden Verschwendung; wir sorgen für effektiven Einsatz der materiellen und personellen Ressourcen. Die Ressourcen für Lernschleifen sind vorhanden; es geht um Umverteilung und Prioritätensetzung. Ein sinnvolles Zeitraster ergibt sich aus den inhaltlichen Vorgaben. Die Epochalisierung einstündiger Fächer führt zu mehr effektiveren Doppelstunden.“

### **9.5.2 Konkrete Elemente des Schulprogramms**

Während der Klausurtagung wurden konkrete Bausteine für das Schulprogramm ausgearbeitet, die einzelnen Mitglieder der AS bekamen Schreibaufträge (siehe Anhang). Zur Zeit arbeitet die AS an folgenden Themen:

- effizientes Förderprogramm für schwache SchülerInnen;
- konzeptionelle Fragen des Gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Kinder;
- das augenblickliche pädagogische Angebot der Schule (Profil) nach Schuljahrgängen gegliedert;
- die Leitgedanken (Präambel), Philosophie der Schule;
- Modernisierungsaspekte durch stärkere Einbeziehung des Computers im Unterricht;
- die Schulsozialarbeit an der IGS Kelsterbach;
- die Pädagogik-AG.

Für die Gliederung des Schulprogramms holte sich die AS Anregungen von anderen Schulen. Immer wieder nahmen die Mitglieder der AS an Lehrgängen und Arbeitsgemeinschaften mit anderen Pilotschulen teil. Von den Erfahrungen der verschiedenen Schulen konnte man immer profitieren. Manche Schulen, die schon ein Schulprogramm fertiggestellt haben, stellten dies als Anregung zu Verfügung. So auch eine *Europa-Schule in Rüsselsheim*, welche ihr Schulprogramm folgendermaßen gliederte:

- Selbstverständnis und Profil der Schule.
- Unsere Schule als Ganztagsangebotsschule.
- Interkulturelle Dimension und interkulturelles Lernen.
- Öffnung der Schule, Orientierung auf Arbeit, Beruf und Gesellschaft.
- Pädagogische Schwerpunkte: a) Erzieherische Schwerpunkte (Verhalten, Normen usw.); b) Bildungsschwerpunkte (Lernvoraussetzungen, Lernbereiche, Projekte, curriculare und methodische Modernisierungsaspekte).

Man einigte sich hinsichtlich eines weiteren Aspekts der Gliederung auf „Abgeschlossenheit“ und „Offenheit“. Abschnitte des Schulprogramms, die diskutiert wurden, sollten in einer anderen Farbe abgedruckt werden als solche, die noch offen bleiben und auf einen Abschluss warten.

Am 28. und 29. Januar 1999 fand eine schulinterne Lehrerfortbildung zum Thema: „Wie kann das selbständige Lernen des Schülers gefördert werden? Wie kann seine Verantwortlichkeit für das Gelingen des Lernprozesses geweckt, gestärkt und gefördert werden?“ (Verbesserung der Qualität des Unterrichts) statt.

In Zusammenarbeit mit dem HeLP Groß-Gerau wurden acht Arbeitsgruppen mit folgenden Themenschwerpunkten gebildet:

- Selbständiges Lernen in Projekten und in der Projektwoche.
- Einsatz neuer Medien im Regelunterricht.
- Berücksichtigung von Schlüsselqualifikationen im Unterricht am Beispiel Mathematik (unter Einbeziehung der TIMS-Studie).
- Naturwissenschaftlicher Unterricht an Beispielen aus dem Biologieunterricht (Themenwochen oder computerunterstützte Projektwoche).
- Neue Sprachen mit dem Schwerpunkt „Stationenlernen“.
- Gesellschaftslehre in Verbindung mit Methodenlernen an ausgewählten Beispielen.

- Der Stellenwert von Polytechnik bzw. Arbeitslehre für die Berufsorientierung und Berufsfindung in Zusammenarbeit mit den KlassenlehrerInnen.
- Grundlagen und Lernvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I (Übergang von den Grundschulen in die IGS).

Alle Arbeitsgruppen, mit Ausnahme der zweiten Gruppe, wurden von HeLP-Moderatoren unterstützt und begleitet.

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen sollten schriftlich festgehalten werden und der AS zur Verfügung gestellt werden. Die AS wird aus diesen Ergebnissen ebenfalls Elemente für das Schulprogramm herausarbeiten.

### **9.5.3 Blick in die Zukunft**

Kurz vor den Osterferien 1999 sollen alle KollegInnen der IGS-Kelsterbach sowie die Mitglieder der Schulkonferenz einen Entwurf des Schulprogrammes erhalten und sozusagen als „Hausaufgabe“ in den Osterferien durcharbeiten.

Am ersten Tag nach den Ferien (12.4.) findet ein „Studentag Schulprogramm“ an der IGS statt, an dem das gesamte Kollegium beteiligt sein wird. Eine intensive Arbeit an den verschiedenen Bausteinen des Schulprogramms steht auf der Tagesordnung. Bis zum Ende des Schuljahres soll eine redaktionelle Überarbeitung stattgefunden haben.

Parallel dazu arbeitet die Schulkonferenz, die die letzte Entscheidung über das Schulprogramm zu treffen hat.

Das genaue Datum der endgültigen Veröffentlichung des Schulprogramms ist noch nicht festgesetzt.

Die zeitliche Perspektive für das Schulprogramm sollte circa fünf Jahre umfassen. Die begleitende Evaluation wird dann möglicherweise zu Korrekturen und Veränderungen führen. Der lange Zeitraum ergibt sich aus den Erfahrungen der IGS Kelsterbach mit vorangegangenen Projekten (z.B. das Ganztagsangebot, das 1992 eingeführt wurde und im Laufe der Zeit einige Veränderungen und Verbesserungen erfahren hat).

### **9.6 Fazit**

Nach den Aussagen der Arbeitsgruppe Schulprogramm zu urteilen, hat sich seit Beginn der Tätigkeit der AS eine Wandlung innerhalb der Schule vollzogen. Zu Anfang fehlte die Akzeptanz und die positive Einstellung gegenüber dem Projekt „Schulprogramm“ und der Arbeitsgruppe. Das Kollegium brauchte etwa ein halbes Jahr Zeit, um sich aktiv am Projekt „Schulprogramm“ zu beteiligen.

Mittlerweile hat sich die Stimmung geändert. Die AS hat es geschafft (mit Hilfe von schulinternen LehrerInnenfortbildungen u.a.), Denkprozesse in Gang zu bringen und Diskussionen zu fördern. Nach eigenen Aussagen hat sich eine besondere „Diskussionskultur“ an der IGS Kelsterbach entwickelt.

Diese Bewusstseinsänderung hat zu mehr Berufszufriedenheit unter den Lehrkräften der IGS geführt. Zum Beispiel wurde erarbeitet, dass der Schüler / die Schülerin selbst für das eigene Lernen und Leben verantwortlich ist - die Lehrkraft fühlt sich nicht mehr für viele Kleinigkeiten zuständig (z.B.: wird der Sportbeutel oder die Kunstmappe vergessen, muss nun nicht

mehr der Lehrer für Ersatz sorgen, sondern der Schüler muss seine Sachen selbst besorgen bzw. von zu Hause holen). Der Schüler wird in seinem selbständigen Denken gefördert, die nötigen Hilfsmittel werden von den Lehrkräften zur Verfügung gestellt.

Beispielsweise sollen alle SchülerInnen einen „Computer-Führerschein“ erwerben können, der sie berechtigt, sich in der Mediothek geeignete Software auszuleihen. Auch in der Hausaufgabenhilfe kann die Lernsoftware eingesetzt werden. Dies würde eine hohe Erleichterung der Lehrkräfte bedeuten.

### **9.6.1 Die Arbeitsgruppe Schulprogramm**

Die AS hat sich Respekt unter den KollegInnen verschafft, weil sie effizient und anschaulich im Team arbeitet. Sie liefern Ergebnisse ihrer Arbeit, die angenommen und gut bewertet werden. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe haben sich schnell mit dem Projekt „Schulprogramm“ identifiziert und stehen voll hinter ihrem Konzept. Dies zeigte sich beispielsweise in der Sitzung nach dem Regierungswechsel in Hessen, als heftig diskutiert wurde, ob das Projekt „Schulprogramm“ von einer CDU/FDP-Regierung weiter unterstützt und gefördert wird. Alle Mitglieder der AS waren sich nach einer eingehenden Diskussion mit dem Schulleiter einig, dass sie trotz allen Veränderungen am Schulprogramm weiter arbeiten möchten.

Entschieden wurde, nicht auf mögliche Reaktionen einer neuen Kultusministerin zu warten, sondern das eigene Vorhaben unverändert fortzusetzen. Es wurde daraufhin festgestellt, dass auch das gesamte Kollegium mittlerweile hinter dem Projekt stehe und es eine gewisse Eigendynamik entwickelt habe. Egal welche Weisungen das neue Kultusministerium gibt, die Arbeiten am Schulprogramm der IGS Kelsterbach gehen weiter.

### **9.6.2 Persönlicher Eindruck**

Auf mich macht die AS einen motivierten und entschlossenen Eindruck. Die Aufgaben der einzelnen Mitglieder werden immer wieder klar verteilt (Schreibaufträge etc.), so dass keine Missverständnisse in puncto Mehrarbeit entstehen. Jede Lehrkraft hat ihr eigenes Gebiet, für die sie sich zuständig fühlt. Während den Sitzungen kommt jeder zu Wort, die Arbeit verläuft harmonisch.

Die meisten Konflikte scheint es bei inhaltlichen Fragen zu geben. Der konzeptionelle Rahmen (Gliederung, Leitgedanken usw.) ist konsensfähig, jedoch wird oft über Details diskutiert (z.B. ob konkrete Unterrichtsentwürfe in das Schulprogramm geschrieben werden oder nicht). Jedoch bekommt jeder die Chance, seine Meinung zu vertreten und abschließend wird beschlossen, wie der betreffende Baustein des Schulprogramms auszusehen hat.

Einig ist man sich, dass die Schüler in der nächsten Zeit mehr herausgefordert werden müssen. Immer wieder werden Schülertätigkeiten wie „durchmogeln“ oder „Lücken erkennen“ genannt, die unterbunden werden müssen. Zuletzt wurde der Vorschlag gemacht, jedem Schüler ein sogenanntes „Begleitheft“ zu erstellen, wo die gesamte Schullaufbahn des Kindes aufgelistet wird. Dies erleichtert ein zielgerichtetes Handeln des Lehrers. Eine Kontrolle des Schülers ist also in diesem Fall sinnvoll aufgrund der Komplexität des Systems IGS (das „Durchmogeln“ und „Umgehen vieler Hindernisse“ der Schüler wird nun interveniert).

Für mich ist es interessant zu sehen, wie Lehrer mit jahrelanger Berufserfahrung versuchen, den Schulalltag wieder in den Griff zu bekommen. Die veränderte Kindheit, die häufig in den

letzten Jahren als Ursache vieler Probleme genannt wird, wird vor Ort aufgegriffen und konzeptionell umgesetzt (z.B. der Spass am Computer oder die Übernahme von Erziehungsaufträgen der Eltern). Es ist eine Tatsache, dass Eltern sich mehr und mehr auf die Schule verlassen, wenn es um die Erziehung ihrer Kinder geht (das bestätigte mir jede Lehrkraft der IGS), darum muss ein Weg gefunden werden, der den Schülern die Grenzen ihres Verhaltens zeigt. „Kontrollinstanzen“ wie der Konflikt- und Schlichtungsausschuss sind eine Möglichkeit, dieses Problem anzugehen. Den Schülern mehr Verantwortung zu übertragen, damit sie aus Fehlern (z.B. Arbeitsverweigerung, Kleinkriminalität usw.) lernen können, ist der neueste Weg, den die IGS Kelsterbach einschlägt.

Leider muss ich an dieser Stelle kritisieren, dass die Vertretung der SchülerInnen, die ja laut Aussagen des Schulprogramms ernst genommen werden, bei einer Bestandsaufnahme nicht mitgewirkt hat. Die Fragen, die bei der Schülerumfrage zur Festschrift (25-Jahr-Feier) gestellt wurden, sollten meiner Meinung nach dringend aktualisiert und überarbeitet werden. Die SV muss in die Schulprogramm-Arbeit eingebunden werden.

Ich hoffe, dass in Zeiten von immens hoher Jugendarbeitslosigkeit, dieser Versuch der IGS Kelsterbach fruchtet, und die Jugendlichen durch mehr Eigenverantwortung den Schlüsselqualifikationen der Wirtschaft entsprechen und sich durchsetzen können.

## **10. Martin-Buber-Schule (IGS) in Groß-Gerau: Veränderung der Konferenzkultur durch langfristige Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit<sup>1</sup>**

### **10.1 Vorbemerkung**

Die Schulprogrammarbeit fördert die Entwicklung einer anderen, neuen Form der Zusammenarbeit des Kollegiums der Martin-Buber-Schule in Groß-Gerau, die Übernahme von mehr Verantwortung durch die Lehrerinnen und Lehrer und die Einführung einer dazu adäquaten neuen Konferenzarbeit. Diese neue Kultur wäre nach unserer Einschätzung schon wegen der Kürze der Zeit so weitgehend nicht erfolgt, wenn nicht weiter zurückliegende Schritte den Boden bereitet hätten. Und so wie man bei einem gestauten Fluss auch nicht exakt messen kann, wie weit zurückliegend sich das Niveau des Flusses erhöht hat, so ist es auch hier schwierig, alle die Entwicklung förderlichen und verzögernden Ereignisse vollständig aufzuführen und jeweils immer richtig einzuschätzen.

Schon Ende der 80er Jahre hat sich die Schulleitung der Martin-Buber-Schule über ihre Vision der Integrierten Gesamtschule verständigt. Sie hielt auch dann, wenn sich äußere Bedingungen verschlechterten oder aktuelle Tagesereignisse alles überschatteten, daran fest. Die Orientierung für die Schulleitung ist die Arbeit für die Schülerinnen und Schüler, die wir haben und ihnen wollen wir einen möglichst optimalen Start für ihre Zeit nach der Schule geben. So wie es uns einerseits nie entmutigen durfte, dass uns das nicht immer und bei jedem Schüler gelang, so ermutigend war es andererseits, wenn wir Schülern, die von anderen längst aufgegeben worden waren, noch eine Chance gaben und sie diese nutzten.

---

<sup>1</sup> Autoren dieser Teilstudie sind der Schulleiter Hans-Peter Kirsten-Schmidt und der damalige Studienleiter 9/10 Wolfgang Cezanne. Der Bericht wurde im Oktober 1999 abgeschlossen und bezieht sich folglich nur auf die Entwicklung der Schule bis zu diesem Zeitpunkt!



Probleme und Konflikte scheuen wir nicht. Sie forderten und fordern uns heraus und geben uns Gelegenheit hinzuzulernen, kreativ zu sein und in vielen Fällen das sehr befriedigende Gefühl zu erleben, unmöglich Erscheinendes dennoch auf neuen Wegen gelöst zu haben. So haben wir im Laufe der Jahre, in denen das Team der Schulleitung zusammenwuchs, vor allem gelernt, Krisen zu meistern. Schwierig wurde es allenfalls dann, wenn wir trotz intensiven Bemühens keine neue Chance in der Krise finden konnten.

„Schüler lernen, Lehrer lehren“ erfuhren fast alle Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung. Das war lange so. Heute, wo es insgesamt schnelllebig geworden ist und es zentrales Lernziel geworden ist, das Lernen zu lernen, geht es so nicht mehr. Nur selbst lernende Lehrerinnen und Lehrer können ihren Beruf erfolgreich ausüben. Da die Lehrerfortbildung inzwischen von unseren Lehrerinnen und Lehrern als wichtig für die Schule und darüber hinaus als notwendig anerkannt ist, werden auch Veränderungen nicht erst einmal grundsätzlich als Belastungen empfunden. Das heißt aber auch nicht, dass geschäftig und ziellos um der Veränderung willen ständig verändert wird. Es soll nur die grundsätzliche Bereitschaft des Kollegiums zu sinnvoll erkannten Innovationen charakterisieren. Und es versteht sich von selbst, dass alle Vorschläge erst einmal kritisch diskutiert und manches Mal auch im Streit einer harten Prüfung unterzogen werden, ehe sie beschlossen oder verabredet und in den Schulalltag übernommen werden.

Wir haben vor allem in der Schulleitung eigene Fortbildung dadurch betrieben, dass wir viel lesen und oft in der Lehrerfortbildung tätig sind. Inzwischen sind wir seltener Teilnehmer, eher leiten wir Fortbildungsveranstaltungen. Auf beiden Wegen haben wir hilfreiche Anregungen erhalten, die wir unserer Situation und unseren Anforderungen noch anpassen mussten, die uns aber sehr geholfen haben.

Vieles stand am Anfang der Entwicklung so nicht zur Verfügung. So sei nur angedeutet die Fülle pädagogischer und systemischer Literatur, die allein in den letzten zehn Jahren erschienen ist. Auch tauchten revolutionäre Gedankengänge, die wir in den Anfangsjahren der Gesamtschulbewegung allenfalls angedacht hatten, plötzlich in Wirtschaft und Industrie auf. Sie wurden dann auch für das non-profit-Unternehmen Schule wieder hoffähig. Auch mancher Begriff, den wir heute im Rückblick verwenden, stand anfangs nicht zur Verfügung. Man denke nur an

- Schule als Unternehmen betrachten
- Systemisches Denken
- Lernende Organisation
- Corporate Identity
- Managing by walking around

Anderes hat sich im Laufe der Jahre in der Bedeutung gewandelt. Man denke nur an den emotional sehr belasteten Begriff „Konflikt“, auch in der politisierten Version „Konfliktpädagogik“, und dem inzwischen neutralen Begriff „Konfliktmanagement“ (eine zentrale Aufgabe von SchulleiterInnen). Oder auch an das veränderte Aufgabenverständnis z.B. der Schulaufsicht, die sich heute als Unterstützungssystem bezeichnet.

Im Dezember 1998 machte die Entwicklung noch einen Sprung, zumindest für die den Prozess seit den 80er Jahren tragende Schulleitung. Zwei Stufenleiter<sup>1</sup> verlassen zum Schuljahresende die Martin-Buber-Schule, so dass mit Beginn des Schuljahres 1999/2000 sind nur noch zwei Mitglieder des Schulleitungsteams der 80er Jahre an der Martin-Buber-Schule sind. In unserer gemeinsamen Erinnerung hängen die im Folgenden beschriebenen Ereignisse und Stationen der Entwicklung eng miteinander zusammen.

Der Entwicklungssprung war die Beteiligung des gesamten Kollegiums an der Planung und Strukturierung aller wichtigen Vorhaben. Gemeinsam trafen wir darüber hinaus die Entscheidung, dass die Verantwortung der Teilaufgaben an Teilgruppen delegiert werden muss. Dazu ist auch notwendig, diesen Gruppen einen Vertrauensvorschuss zu geben, will man die Arbeit nicht ein zweites Mal machen.

Diese Entwicklung zu einem Verantwortung übernehmenden Kollegium wurde von innen und von außen vorbereitet, so wie sie von innen wie von außen Verzögerungen erfahren hat. Sie ergibt sich aber aus unserer Sicht zwangsläufig, auch wenn wir ihn sicher am Anfang nie so hätten formulieren können.

Die beiden Verfasser haben als Mitglieder der Schulleitung, d.h. aus der Sicht ihrer Funktion heraus, sicher ein anderes Bild der Schule, als manche Lehrerin oder mancher Lehrer. Wir legen hier Wert darauf, die Maßnahmen, die ja oft von uns ergriffen wurden, aus unserer Sicht darzustellen.

## 10.2 Geschichtlicher Rückblick

Die Integrierte Gesamtschule wurde in Groß-Gerau 1974 gegründet, musste schon 1979 wegen der übergroßen Schülerzahl geteilt werden. Die Martin-Buber-Schule nahm 1995 die ehemals abgeteilte Carl-von-Ossietzky-Schule wieder auf und hat 1999 knapp 900 Schülerinnen und Schüler.

Das nach dem Regierungswechsel 1987 vom Landtag verabschiedete „Gesetz zu Wiederherstellung der freien Schulwahl“ brachte so einschneidende Veränderungen für die Integrierte Gesamtschule, dass eine konzeptionelle Neuorientierung unerlässlich war. Auch aus anderen Gründen war eine Standortbestimmung der Schulleitung notwendig. Die Schulleitung ging in Klausur und stellte sich die Aufgabe zu klären, wie unter veränderte Bedingungen der Gesamtschulauftrag zu retten sei. Sie schuf damit die Grundlage für eine konzeptionelle Diskussion im Kollegium und in der Schulgemeinde, die allerdings mehrfach von aussen unterbrochen wurde. Jeder Neuanfang der Diskussion war mühsam, fing dennoch nicht „bei Null“ an, sondern nahm sozusagen den abgelegten Faden wieder auf.

Die Integrierte Gesamtschule ist leider auch immer politischer Spielball unterschiedlicher Interessen gewesen und deshalb war die innere Schulentwicklung stark von der politischen Wetterlage, vielleicht in Hessen -mit den vielen Gesamtschulen- noch ausgeprägter als andersorts, abhängig. Nach zweimaligem Wechsel der Landesregierung setzte 1991 -ausgehend vom

---

1 Auch der Verfasser Wolfgang Cezanne geht als Pädagogischer Leiter an eine andere Integrierte Gesamtschule. Wir betrachten seine persönliche Weiterentwicklung nicht als zufällig, sondern als angelegten Nebeneffekt unserer gemeinsamen Anstrengungen.

örtlichen Gymnasium- eine Schulentwicklungsdebatte<sup>1</sup> in der Kreisstadt Groß-Gerau ein, die an der Martin-Buber-Schule zur Bildung einer Schulkonzeptgruppe führte. Mit Unterstützung des Hessischen Kultusministeriums wurde bis 1995 ein Konzept erarbeitet, das von Gesamtkonferenz und Schulkonferenz verabschiedet wurde. Teilergebnis war die Einführung eines Ganztagsangebotes im Jahre 1994. Eine weitere Zusage des Schulträgers, sich für eine gymnasiale Oberstufe an der Integrierten Gesamtschule einzusetzen, ist bis heute nicht eingelöst.

Parallel dazu wurde gleichzeitig die Schulentwicklungsdiskussion in der Kreisstadt Groß-Gerau fortgeführt. Das vorhandene Gymnasium wurde von so vielen Eltern für ihre Kinder gewählt, dass die vorhandenen Räume nicht ausreichten und eine Kapazitätsbeschränkung gefordert wurde. Das Problem sollte ohne Schulneubau mit den drei etwa gleich großen Gebäuden gelöst werden. Die Frage, wohin mit den SchülerInnen, die vom Gymnasium dann nicht mehr aufgenommen werden konnten, wurde heftig und sehr kontrovers diskutiert. Der gymnasiale Bildungsgang an der Integrierten Gesamtschule erschien Eltern und Politikern aller Parteien als zweitrangig und deshalb nicht akzeptabel. Zwar verfolgten wir diese Auseinandersetzung interessiert, sie berührte uns aber zunächst nicht unmittelbar. Erst als die Carl-von-Ossietzky-Schule für uns überraschend den Antrag stellte, in eine Kooperative Gesamtschule umgewandelt zu werden, wurde die Martin-Buber-Schule wieder stärker in diese Debatte hineingezogen.

Der Schulträger schloss sich dem Antrag der Carl-von-Ossietzky-Schule an; aber der Antrag wurde vom Hessischen Kultusministerium abgelehnt und eine erneute Erörterung verlangt. Ergebnis war die Auflösung der Carl-von-Ossietzky-Schule und die Gründung eines zweiten Gymnasiums in der Kreisstadt Groß-Gerau (Beschluss des Kreistages 1994; vom HKM alsbald genehmigt).

Das Staatliche Schulamt setzte zur Auflösung der Carl-von-Ossietzky-Schule und Überführung in die Martin-Buber-Schule Anfang 1995 eine Planungsgruppe ein, die von beiden Schulen paritätisch besetzt war. Sie sollte Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern der Carl-von-Ossietzky-Schule den Weg in die Martin-Buber-Schule ebnen. Grundlage der dann viel größeren Schule sollte aber die Beschlusslage der Martin-Buber-Schule bleiben.

Mit der Novellierung des Hessischen Schulgesetzes kam 1997 der Auftrag an alle Schulen, sich jeweils ein Schulprogramm zu erarbeiten. Die Martin-Buber-Schule hat sich nicht als Pilotschule beworben, weil wir einerseits noch mit unseren internen Problemen nach der Auflösung der Carl-von-Ossietzky-Schule beschäftigt waren und andererseits ja bereits ein Schulkonzept hatten.

Heute konkurriert die Martin-Buber-Schule mit zwei Gymnasien, weitere Schulen der Sekundarstufe I gibt es nicht am Ort, allerdings am Rande des Einzugsgebietes der drei Schulen. (Albrecht-Dürer-Schule, Kooperative Gesamtschule mit Oberstufe in Weiterstadt; Mittel-

---

1 Eigentlich müsste an jeder Stelle präzise zwischen äußerer und innerer Schulentwicklung unterschieden werden. Wir verstehen unter äußerer Entwicklung alles, was an Gesetzesänderungen oder örtlichen Rahmenbedingungen von uns verarbeitet werden musste, obwohl wir oft keinen oder allenfalls geringen Einfluss nehmen konnten. Unter innerer Schulentwicklung verstehen wir alle Entscheidungen und Veränderungen, die wir innerhalb der Schule in dem uns vorgegebenen Freiraum oder auch mal ein wenig darüber hinaus trafen. Beides trug zur Veränderung bei. Aus dem jeweiligen Zusammenhang ergibt sich u.E. deutlich, ob es sich jeweils um die äußere oder innere Entwicklung handelt, so dass die Betonung uns entbehrlich erscheint.

punktschule, Haupt- und Realschule mit Förderstufe in Trebur). Es gehen nach der Klasse 4 etwa 30% des Jahrgangs auf die Integrierte Gesamtschule; fast 70% auf die Gymnasien. Die Martin-Buber-Schule hat die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler wieder aufzunehmen, die an den Gymnasien scheitern bzw. dort nicht mehr gefördert werden.

Aus der Geschichte der Martin-Buber-Schule werden nun im Folgenden für den Prozess der Schulentwicklung bedeutsame Ereignisse und Phasen etwas ausführlicher dargestellt, weil sie nach unserer Einschätzung langfristige Veränderungen/Weiterentwicklungen hervorbrachten und der Gesamt-Prozess nur so erklärbar wird.

Manchmal haben Außenstehenden den Eindruck, die Zeit der Entwicklung sei sehr lang, zu lang. Aber für uns stellt es sich so dar, dass wir trotz der vielen, nicht von der Schule zu vertretenden Querschlägen immer wieder den Faden aufgriffen und dabei auch eine gehörige Zähigkeit entwickelten. Die manchmal selbst auferlegte Langsamkeit<sup>1</sup> ist z.B. in den Phasen der Arbeitsgruppen auch deshalb angebracht, weil es sehr oft um die persönliche Verhaltensänderung vieler Kolleginnen und Kollegen ging. In einer solchen Situation den Erfolg geduldig abzuwarten, kann manchmal ‚schneller‘ sein als der übereilte Beschluss einer Konferenz, den niemand auf sich bezieht und der ebenso schnell in den Akten verschwindet, wie er gefasst wurde.

### **10.3 Veränderungen nach dem Regierungswechsel 1987**

Die Integrierte Gesamtschule wurde in Hessen wie in den anderen Bundesländern Anfang der 70er Jahre eingeführt. Im Landkreis Groß-Gerau war sie fast flächendeckend. Allerdings hatte sie wie alle Gesamtschulen in Hessen zwei strukturelle Eigenheiten, die sich in ihrer Akzeptanz bei der Schulwahl negativ auswirkten:

- in den Klassen 5 und 6 war sie Förderstufe, was bedeutete, dass ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler nach der Klasse 6 die Schule verließ, Klassen zusammengelegt werden mussten, neue Kurszusammensetzungen zu bilden waren u.s.w.
- die Gesamtschule hatte keine Oberstufe, was das Bestreben, möglichst früh auf das Gymnasium zu wechseln, verstärkte.

Die Förderstufe an den Integrierten Gesamtschulen wurde 1987 abgeschafft und gleichzeitig die Klassen 5 und 6 an den Gymnasien wieder eingeführt. Obwohl abzusehen war, dass damit die Schülerzahl an der Integrierten Gesamtschule stark rückläufig sein werden, war für uns erstmalig die Gelegenheit gegeben, eine durchgängige Schule von 5 bis 10 zu konzipieren. Im Kollegium der Martin-Buber-Schule gab es unterschiedliche Reaktionen auf die veränderten Rahmenbedingungen. Tendenzen zur Resignation, aber mehrheitlich die eher trotzig Haltung „Gesamtschule – jetzt erst recht“.

#### **10.3.1 Klausur der Schulleitung Ende 1988**

Doch zunächst war die Schulleitung gefragt, dem Kollegium und der Schulgemeinde eine neue Orientierung zu geben. Das war in dieser Situation nicht einfach, denn auch intern in der Schulleitung erschien nach der Neubesetzung der Stelle des Schulleiters, der Pädagogischen Leiterin und des Stufenleiters 5/6 eine Neubesinnung der Zielsetzung angebracht. Die neu Hinzugekommenen bildeten die eine Fraktion und empfanden sich selbst vielleicht auch eher

---

1 Sten Nadolny: Die Entdeckung der Langsamkeit

als die „progressiven“ Veränderer. Die länger im Amt Weilenden vertraten eher den bewahrenden Teil der Schulleitungsarbeit. Eine Verständigung über die Zielsetzung, die mittelfristige Perspektive und die Orientierung der Arbeit der Schulleitung und des Kollegiums wurde immer wieder als notwendig anerkannt, auch verschiedentlich versucht. Bald stellte sich jedoch heraus, dass die wöchentliche Schulleitungssitzung dazu zeitlich nicht ausreichte, waren doch ständig aktuelle Dinge zu behandeln, Konferenzen vorzubereiten oder Entscheidungen zu treffen. Auch der Versuch, die Sitzungen zu straffen und verabredete Regeln strikt einzuhalten, brachte zwar innerhalb der etwa 1,5-stündigen Sitzungszeit etwas längere Zeitabschnitte für die vertiefende Diskussion einzelner Punkte. Doch diese Tagesordnungspunkte hatten doch sehr oft aktuellen Charakter wie die immer wiederkehrende Frage von Schüleraufnahmen.

Es fehlte aber auch der angemessene Rahmen, da bei Sitzungen im Schulgebäude Störungen nie ganz vermieden werden können. Deshalb entschlossen wir uns, in Klausur zu gehen und erst einmal selbst zu einer Linie zu finden. Diese Entscheidung wurde einmütig in der Schulleitung getroffen und von mehreren Teilnehmern vorbereitet. Der Pädagogischen Leiterin wurde die methodische und inhaltliche Gestaltung übertragen. Auf den Gedanken, einen externen Berater hinzuzuziehen, kamen wir schon deshalb nicht, weil uns damals kaum qualifizierte Experten bekannt waren und uns Mittel zur Finanzierung fehlten.

Aus heutiger Sicht schon ein wenig kurios mag erscheinen, dass wir uns heimlich an einem Freitag etwas eher aus der Schule geschlichen haben, um dann bis Samstagmittag weiterzuarbeiten. Nach der Dienstordnung hat ja der Schulleiter oder sein Stellvertreter während der ganzen Unterrichtszeit in der Schule anwesend zu sein. Da wir mit der Genehmigung des Staatlichen Schulamtes zu einer Klausur sicher nicht rechnen konnten, übertrugen wir die Leitung der Schule für die letzten zwei Stunden dem Koordinator<sup>1</sup>.

Die Pädagogische Leiterin forderte uns zu Beginn der Tagung auf, eine individuelle Vorstellung der jeweiligen pädagogischen bildlich darzustellen und diese Bilder dann gemeinsam zu diskutieren. Das Vorgehen war nicht ganz unumstritten, waren doch auch Fragen nach einer veränderten Geschäftsverteilung Anliegen einiger Teilnehmer. Schließlich einigten wir uns, zunächst das eine zu tun, ohne zu einem späteren Zeitpunkt („spätestens morgen früh um 10!“) das andere zu lassen.

Wir, die Mitglieder der Schulleitung, nahmen uns die Zeit, diese in den Bildern grundsätzlich, aber eben doch auch sehr persönlich zum Ausdruck gebrachte pädagogische Vision zu diskutieren, zu vergleichen, Gemeinsamkeiten zu entdecken und Unterschiede zu verdeutlichen. Und trotz der sehr verschiedenen Bilder, was auch an der jeweiligen Persönlichkeit lag, ergab sich von den Aussagen her eine erstaunlich hohe Übereinstimmung. Ein Teilnehmer fasste so zusammen: „pädagogisch liegen wir nicht weit auseinander“ und fügte hinzu „aber ich muss Euch Stadtkindern sagen, manches ist auf dem Lande in Groß-Gerau so nicht machbar“.

Auch ohne Protokoll sind allen Beteiligten bis heute u.a. folgende Gemeinsamkeiten in Erinnerung:

---

1 Die Funktion des Koordinators, des Verbindungsmannes zwischen der Integrierte Gesamtschule 7-10 mit der zugeordneten Sekundarstufe II, wurde 1992 abgeschafft und an der Martin-Buber-Schule nach dem Ausscheiden des Amtsinhabers 1994 auch nicht wieder besetzt. Hatten wir das schon geahnt, als wir meinten, den Koordinator bei unserer Klausur zurücklassen zu können?

- Schule braucht zum Lernen Ruhe,
- das Lernumfeld sollte die Schülerinnen und Schüler neugierig machen, zum Lernen anregen,
- Klassen brauchen einen eigenen Klassenraum,
- das Gelände der Martin-Buber-Schule bietet vielfältige Möglichkeiten, eine ökologische Schule zu machen,
- die Schule muss sich gegen ständige Eingriffe von außen schützen,

Der Austausch der Visionen, die Feststellung der Übereinstimmung in vielen grundsätzlichen pädagogischen Fragen trug sehr viel weiter als wir zunächst dachten. Das in der Schulleitung nun herrschende Vertrauen strahlte in das Kollegium aus und machte für alle die Arbeit befriedigender/angenehmer.

Auch die Geschäftsverteilung kam noch zur Sprache, nach dieser Grundsatzdebatte aber vielleicht erstmalig von allen konstruktiv und mit viel weniger Misstrauen als sonst in unseren Schulleitungssitzungen.

Die Basis einer neuen, vertrauensvolleren Kultur der Zusammenarbeit in der Schulleitung war geschaffen, wir konnten mit Recht von da an von einem Schulleitungsteam sprechen.

Wir stellten eine Prioritätenliste der nächsten Entwicklungsschritte auf. An die erste Position setzten wir die Einführung von Jahrgangsteams. Neben den räumlich-organisatorischen Maßnahmen beinhaltete dies vor allem eine andere Herangehensweise an die Fragen des Lehrereinsatzes. Nicht mehr beliebige Wunschlisten einzelner Lehrerinnen und Lehrer, sondern die Überzeugungsarbeit, kleine Lehrerteams zu bilden, sollte die neue Orientierung darstellen. Dazu hatten wir uns viel Zeit genommen und uns war sehr wohl bewusst, dass dieses dem Kollegium noch zu vermitteln war. Wir konnten nicht erwarten, dass der Lernprozess der Lehrerinnen und Lehrer kürzer sein würde als unser eigener.

### **10.3.2 Jahrgangsteams und Lehrerfortbildung**

Noch entschiedener vertraten wir nun seitens der Schulleitung gemeinsam und bei jeder Gelegenheit die Aussage, dass endlich die Gesamtschule mit der Klasse 5 beginnen kann und bis zur Klasse 10 führt<sup>1</sup> und wir neu überlegen müssen. Dazu gehörte bald die Einführung einer schulinternen Lehrerfortbildung für die Lehrerinnen und Lehrer der neuen 5. Klassen, die terminlich nach der Entlassung der Schüler in 9 und 10 angesiedelt wurde. Das ist zwar sowohl für die Teilnehmer der Lehrerfortbildung, als auch für die, die für sie den Unterricht übernehmen müssen, jedes Mal eine große Anstrengung am Ende eines Schuljahres, hat sich aber schnell bewährt und wurde von allen Betroffenen akzeptiert.

Die Schulleitung brachte etwa zeitgleich die „Gegenleistung“, den Stundenplan vor den großen Ferien zu erstellen, was einerseits die persönliche Planung der Lehrerinnen und Lehrer erleichterte und andererseits auch eine wesentlich größere Akzeptanz von nicht so lehrerfreundlichen Plänen brachte.

Zwei Beispiele zeigen die Kontinuität der schulinternen Lehrerfortbildung, auch wenn die Anpassung an andere Termine auch einmal eine Verkürzung ergab:

---

1 In Hessen werden unter Integrierter Gesamtschule auch Schulen verstanden, die abschlussbezogene Klassen bilden und damit ab Klasse 9 eher eine Kooperative Gesamtschule sind

Martin-Buber-Schule Groß-Gerau und Hessisches Institut für Lehrfortbildung Groß-Gerau  
**SchILF = SchulInterneLehrerinnenFortbildung**

21. bis 25.6. 1991:

Montag, 21. 6.1991: "Morgenkreis" des 4. Teams; Verständigung über Inhalte der SCHILF, Ziele einer schülergerechten Schule, bisherige Praxis an der Martin-Buber-Schule; Ort: HILF-Groß-Gerau
Dienstag, 22.6.1991: Traditionen der Teams 1, 2, 3: Wochenplan, UdiS, Klassenrat, Selbständiges Lernen, Klassenämter, Morgenkreis, Projekte, Jahresarbeitsplan; HILF-Groß-Gerau
Mittwoch, 23.6.1991: Hospitation an der IGS Kastellstraße, Wiesbaden; Aussprache und Reflexion der Hospitation; Ort: IGS Kastellstraße
Donnerstag, 24.6.1991: 1. Schwerpunkt: Planung bis zu den Herbstferien; Aufnahmefeier; Klassenraum-gestaltung; Wege zum selbständigen Lernen; Klassenfahrt; Fächer 2. Schwerpunkt: Pädagogische Kleinarbeit und deren Umsetzung: Tischgruppen-arbeit; Klassenämter; Wahl der Klassensprecher; Ort: HILF-Groß-Gerau
Freitag, 24.6.1991: Planung der ersten 4 Wochen: - Rally, Wir lernen uns und unsere Schule kennen, Förderkonzept, Kennenlernabend; Ort: MBS, Lehrerbib.

und vom 15. bis 18.7. 1997:

Veränderte Kindheit-Konsequenzen für Curriculum und Organisation der Schule

Dienstag, 15.07.1997: Offener Anfang, Unsere neuen Klassen, Verständigung über die Inhalte der SCHILF; Hospitation „Binnendifferenzierter Unterricht“ in der 5 e (D. Baldus / U. Gunkel) Unsere neuen Räume, Mittagspause, Erwartungen, Vorbereitung des Donnerstagnachmittags, Abschlussrunde
Mittwoch, 16.07.1997: Leitung: Heidemarie Danz; Teamorganisation: Was ist ein Team? (Lit. Ratzki/Schulz-Wensky Im Brennpunkt: Die Gruppe – Teamarbeit), Was bringt die Arbeit im Team? Aufgaben und Kompetenzen eines Teams
Donnerstag, 17.07.1997: Praxis der Teamarbeit: Bausteine für den Unterricht: äußerlich-organisatorische, inhaltlich-methodisch; Mittagspause, Eltern und SchülerInnen lernen ihre neuen LehrerInnen kennen
Freitag, 18.07.1997: Jahresarbeitsplan, Planung bis zu den Herbstferien: Aufnahmefeier, Klassenraumgestaltung, Wege zum selbständigen Lernen, Klassenfahrt, Fächer, Elternarbeit ...; Planung der ersten 4 Wochen: Aufnahmefeier, Rally, Wir lernen uns und unsere Schule kennen, Förderkonzept, Kennenlernabend, Abschlussessen

Es bot sich aber auch die Gelegenheit, Impulse zu setzen und neue Methoden, Verfahren, Verabredungen an dieser Stelle in das Kollegium einzubringen. So brachte diese Lehrerfortbildung uns fast jedes Jahr wieder ein kleines Stück voran.

Die Rückmeldungen der KollegInnen zeigten auf, dass sie sich durch die SchILF besser vorbereitet gefühlt haben und Vorteile im Parallelarbeiten sahen.

### 10.3.3 Gemeinsame Konzeptionsdiskussion

Doch das war uns, der Schulleitung, nicht ausreichend. Vielmehr überzeugten wir das Kollegium, dass eine weiter gehende inhaltliche Neubestimmung erforderlich war. In Gesamtkonferenzen und überwiegend in Arbeitsgruppen wurde im Schuljahr 1989/90 am „Konzept“ gearbeitet.

## Auszüge zum Schulkonzept aus Protokollen der Gesamtkonferenzen:<sup>1</sup>

14.09.89:

TOP 2: Vorbereitung der Diskussion des Schulkonzepts: Vor einigen Jahren wurde ein Arbeitspapier zum Schulkonzept von der Schulleitung erstellt, um damit das Raumkonzept zu begründen. Erhebliche Veränderungen innerhalb der Schule machen die Diskussion über ein neues Schulkonzept notwendig. Gemäß dem Wunsch der Personalversammlung soll diese in der Gesamtkonferenz geführt werden.

Vom Personalrat und der Schulleitung wird keine Problemauflistung vorgegeben, lediglich drei Schwerpunkte, durch die die Diskussion strukturiert werden soll.

Was ist die Tradition der Schule? Was haben wir, was hat sich bewährt?

Was wollen wir? Welche Perspektive ergibt sich für uns? Wo sind Veränderungen dringend notwendig?

Wie erreichen wir diese Zielsetzung? Dieser Punkt ... wird vertagt.

Die Gesamtkonferenz teilt sich für eine Stunde in sieben Arbeitsgruppen, um die Punkte 1. und 2. zu diskutieren.

In der anschließenden gemeinsamen Auswertung ergeben sich folgende Themenschwerpunkte, die in der nächsten Gesamtkonferenz in Arbeitsgruppen diskutiert werden sollen:

Wahlpflichtbereich

Partnerklassen und Jahrgangsmodell, Klassenlehrerprinzip

Förderkonzept/Förderung von Seiteneinsteigern

Schulkultur (Kultur und Schulgemeinde), Akzeptanz durch die Öffentlichkeit, Wahlbereich, Schüleraustausch

Arbeitsplatz Schule; Neuorganisation des Schulalltags

Analyse und Pädagogik/Verändertes Schülerverhalten

SV-Arbeit (...)

(im Protokoll wird der offensichtlich allen Lehrerinnen und Lehrer klare Arbeitsauftrag nicht erwähnt; die Gruppen sollten anhand der vorgegebenen Struktur auflisten, was sich bewährt hat, Ziele bestimmen und Vorschläge zur Zielerreichung machen)

Ab sofort bis 22.09. liegen Listen aus, in die sich jeweils fünf Kollegen pro Arbeitsgruppe eintragen können.

Eine Abstimmung ergibt bei drei Gegenstimmen und einigen Enthaltungen, dass diese Arbeitsgruppen für Eltern und Schüler offen sein sollen.

(die Pädagogische Leiterin) sammelt interessante Artikel und Literaturangaben zu den einzelnen Themen.

16.11.89:

Fortsetzung der Diskussion des Schulkonzepts

Die Pädagogische Leiterin (...) gibt in einem Kurzreferat einen Überblick über das schon Erarbeitete in der letzten Sitzung vom 14.09.89. In den heutigen zwei Arbeitsphasen soll jede Gruppe eine Beschlussvorlage erarbeiten und der Gesamtkonferenz um 15:45 vortragen.

<sup>1</sup> Weggelassen sind die Routinepunkte. 1. Geschäftsführung der Konferenz; 2. Bericht der Schulleitung; 3. Anfragen an die Schulleitung; 4. Verschiedenes. Die übrigen Tagesordnungspunkte sind aufgeführt, um den Stellenwert der Schulkonzeptdiskussion einschätzen zu können. Die Nummerierung entspricht der jeweiligen Tagesordnung.



Die Gesamtkonferenz teilt sich in die einzelnen Arbeitsgruppen zu einer ersten Arbeitsphase bis 13:30. Jeder Gruppe werden Räume zugewiesen.

Nach der Mittagspause um 14:00 trifft sich die Gesamtkonferenz zu einem Zwischenplenum von ca. 15 Minuten. Es werden lediglich Probleme der Aufgabenstellung einzelner Gruppen geklärt.

Nachdem die Gesamtkonferenz im Plenum wieder zusammentritt, werden die Gruppenergebnisse vorgetragen. Der Schulleiter lobt die Fülle von Anregungen in den Vorträgen und stellt keine gravierenden Widersprüche fest. Die Protokolle der einzelnen Arbeitsgruppen sind als Anlage beigelegt.

18.01.90:

Schulkonzept: Einsetzen einer Redaktionsgruppe

(Der Schulleiter) schlägt vor, eine Redaktionsgruppe einzusetzen; sie soll die jetzt vorliegenden Gruppenergebnisse überarbeiten. Entstehen soll ein Textentwurf „in dem sich die Kollegen wieder finden“. Darüber hinaus soll das Papier als „Beschlussvorlage dienen“, um die noch nicht entschiedenen Punkte zur Diskussion zu bringen.

Es entsteht die Frage, ob es nicht sinnvoller wäre, diese Arbeit in den schon bestehenden Gruppen zu leisten, so dass sich alle KollegInnen weiterhin mit dem Schulkonzept auseinandersetzen.

Nach eingehender Erörterung dieser Frage stimmt das Kollegium wie folgt: Für die Weiterarbeit in den bestehenden Gruppen stimmen 22; für die Arbeit in der Redaktionsgruppe stimmen 8 Kollegen. Damit ist die Weiterarbeit in den bestehenden Gruppen beschlossen; voraussichtlicher Termin: 15.03. oder 10.05.90.

15.03.90:

Fortsetzung der Diskussion des Schulkonzepts; Die Arbeitsgruppen erhalten folgende Arbeitsaufträge:

weitere Diskussion des eigenen Themas

Querlesen zu den bisherigen Ergebnissen der anderen Arbeitsgruppen

Anträge formulieren

Rohentwurf für einen Text (...)

Verständigung über Termine

Die Arbeitsgruppen tagen von 14:10 bis 15:30.

Berichte aus den Arbeitsgruppen: Klassenlehrerprinzip u.a. (...), Wahlpflichtbereich (...), SV-Arbeit (...), Schulkultur (...), Pädagogik u.a. (...), Förderkonzept (...), Neuorganisation des Schulalltags (...)

Termine: 27. April = Stichtag für Anträge aus den Arbeitsgruppen, die in der nächsten Gesamtkonferenz am 10.05. abgestimmt werden müssten, um für das nächste Schuljahr zu gelten;

18. Mai = Stichtag für alle sonstigen Anträge

29. Juni = Stichtag für die Rohtexte der Arbeitsgruppen; die Schulleitung prüft, ob vorher ein Konferenztermin entfallen kann

15.10.90:

TOP 2: Schulzeitung

TOP 3: Schulkonzept

TOP 4: Schulfest

TOP 5: Konferenzen

TOP 6: Übernahme der Empfehlungen des Finanzausschusses

TOP 7: Schuldeputat

Zu TOP 3.1: Rhythmisierung: Stand der Diskussion an anderen Schulen ist eher, an altem Konzept festzuhalten. Die Diskussion in der Gruppe, ..., bewegte sich im zeitlichen Rahmen von 8:00-15:00. Eine längere Mittagspause wurde diskutiert, doch die Diskussion ergab noch keine entscheidungsreifen Vorlagen, da es noch Bedenken wegen der Aufsichten und dem veränderten bzw. vermehrten Arbeitsaufwand für die Kollegen gibt. Das Konzept enthält zu wenig konkrete Vorstellungen, doch (der Schulleiter) möchte nicht ohne Auftrag und Vorstellungen des Kollegiums mit anderen Schulen Kontakt aufnehmen.<sup>1</sup>

Zu TOP 3.2: Schultagebuch: Es wird der Vorschlag gemacht, das Schultagebuch ein halbes Jahr als Probelauf einzuführen. ... Die Abstimmung erfolgt bei 3 Enthaltungen einstimmig. Der Schulleiter erinnert daran, dass das schriftliche Konzept der Arbeitsgruppen bis zum 30.06.90 abgegeben sein sollte. Eine Fristverlängerung bis zum 30.09.90 erfolgte. Da noch nicht alle Konzepte eingegangen sind, wird folgender Termin von der Schulleitung bestimmt: 30.11.90. (der Schulleiter) betont, dass dies der letzte Termin ist. Ansonsten wird der Schulleiter den Gesamtkonferenzbeschluss durchsetzen.<sup>2</sup>

13.12.90:

TOP 2: Stellungnahme zum Artikel „Schulkonzept ist gefährdet“ in der Heimatzeitung vom 19.10.90

TOP 4: Schulkonzept

Folgende Arbeitsgruppen haben seit der letzten Gesamtkonferenz ihre Beiträge bei der Schulleitung abgegeben: Schulkultur, SV-Arbeit, Wahlpflichtbereich

Die Schulleitung weist auf die bisherigen Termine zur Abgabe hin (30.06.90, 30.09.90, 30.11.90) und verlängert den Termin für die Abgabe endgültig bis zum 31.12.90.

Wie aus den Protokollauszügen nachzuvollziehen, war der Elan zunächst groß. Das Kollegium hatte sich von der Schulleitung überzeugen lassen, dass die Arbeit am Konzept für die weitere Zukunft der Schule wichtig ist. Der Funke war von der Schulleitung auf das Kollegium übergelassen. Die ersten Ergebnisse waren viel versprechend, weil fach- bzw. jahrgangsübergreifende Gesichtspunkte berücksichtigt wurden.

Aus den Tagesordnungen lässt sich ablesen, dass mit der unten noch darzustellenden „Personallenkung“ um den Schuljahreswechsel schlagartig die Motivation nachließ. Andere Punkte wurden wichtiger, das Schulkonzept rückte immer weiter nach hinten.

Der vielleicht auch verzweifelte Versuch der Schulleitung, mit dem Einsetzen einer Redaktionsgruppe noch etwas zu retten, scheiterte. Das Anliegen etlicher KollegInnen, dass sich alle Lehrerinnen und Lehrer an der Ausformulierung beteiligen sollten, enthielt auch Misstrauen. Die Argumentation gegen eine Redaktionsgruppe war in der Gesamtkonferenz überzeugend und fand eine mehrheitliche Zustimmung. Die Schulleitung schätzte das zunächst als kurzfristige Verzögerung ein und hielt es für hinnehmbar. Dennoch war es wichtig, über die Motive

---

1 Gemeint ist in erster Linie die Carl-von-Ossietzky-Schule, mit der alle Entwicklungen schon deshalb abzustimmen waren, um nicht plötzlich in Konkurrenz zu geraten.

2 Aufgabe des Schulleiters nach §13 bzw. §27 der Konferenzordnung.

nachzudenken, um die Koordination der Arbeit vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt einmal in eine kleinere und arbeitsfähigere Gruppe zu verlagern. Wir meinten vor allem eine große Sorge zu spüren, dass eine Redaktionsgruppe sich verselbstständigen würde und das Kollegium wichtige Entscheidungen nicht mehr mitbekommen und vor allem mitentscheiden könnte. Ferner meinten wir auch eine Scheu vor einer zu verpflichtenden Festlegung und eine damit verbundene Einschränkung der pädagogischen Freiheit zu fürchten.

Das Einrichten und Arbeiten in Gruppen, obwohl es eigentlich zum methodischen Alltag der Lehrerinnen und Lehrer gehören müsste, bedurfte der Vorbereitungs- und Überzeugungsarbeit. Auch für Lehrerinnen und Lehrer ist es immer noch ein erheblicher Schritt von der Anwendung besonderer Methoden im Unterricht oder bei Schülerinnen und Schüler bis zur Anwendung derselben Methoden auf sich selbst, d.h. im Kollegium. Aus der Lehrerfortbildung war uns gerade das Beharrungsvermögen von Lehrergruppen vertraut. So fürchten die Teilnehmer, sie bekämen nicht alles mit, sie verpassen etwas Wichtiges, sie fürchten sich vor der zu hohen persönlichen Verpflichtung in der kleineren Gruppe. Hier galt es für die Schulleitung, den richtigen Zeitpunkt für ihren Vorschlag, in Arbeitsgruppen zu arbeiten, abzuspeichern und zu nutzen. Die damalige Einstellung charakterisiert die Unsicherheit (oder sollte man es besser mangelndes Vertrauen nennen) der Schulleitung, die bei der Gruppeneinteilung glaubte, sicherstellen zu müssen, dass in jeder Arbeitsgruppe ein Mitglied der Schulleitung vertreten sein müsse. Vor uns selbst rechtfertigten wir das mit der Notwendigkeit, alle Informationen bekommen zu müssen, aber sicher wollten wir die Arbeit sowohl beeinflussen als auch kontrollieren. Ich erinnere mich daran, dass wir im Rückblick auch viel bewerteten, sowohl die Arbeit ganzer Gruppen als auch einzelne Lehrerinnen und Lehrer.

Auch ist aus heutiger Sicht die sehr straffe Führung mit ihren exakten, kurzschrittigen Zeitplänen als eher bedenklich einzustufen. Es ist eher ein Zeichen mangelnden Vertrauens der Schulleitung in die Fähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, ihre eigene Arbeit zu organisieren. Und scheinbar erhielt die Schulleitung sogar Recht, als das Abliefern der Ergebnisse sich immer und immer wieder verzögerte und in etlichen Gruppen einfach ausblieb. Wir hatten die Lehrerinnen und Lehrer, so kann man das heute einfach feststellen, zu unselbständig gelassen und waren dann ob des ausbleibenden Ergebnisses auch noch verärgert oder schoben es zu sehr auf die belastenden äußeren Einflüsse, die gleich noch zu beschreiben sind. Wir waren es aber noch nicht gewohnt, uns darauf zu konzentrieren, welches unser Anteil an der Entwicklung ist, und waren zu zufrieden, wenn sich eine andere Erklärung anbot.

Erst die eigene Fortbildung zweier Mitglieder der Schulleitung in Gesprächsführung machte uns dafür sensibler, in bestimmten Situationen nur noch das eigene Verhalten zu betrachten. Nur wer sich selbst ändert, verändert im System etwas, wurde unsere Orientierung. Gleichzeitig setzten wir höheres Vertrauen in unsere Lehrerinnen und Lehrer, indem wir keine „moralischen“ Forderungen nach Verhaltensänderungen stellten. Und machten die verblüffende Erfahrung, dass sich vieles zum Besseren hin veränderte.

Im Ablauf der Gesamtkonferenz hatte sich dennoch unstrittig eine methodische Veränderung vollzogen, die ausbaufähig erschien. Die Arbeit in Gruppen war akzeptiert. Darin lag insofern ein Fortschritt, als in den Arbeitsgruppen auch Lehrerinnen und Lehrer zu Wort kamen, die sich in Gesamtkonferenzen selten oder nie geäußert hatten.

Seit diesem Zeitpunkt gehört die gelegentliche Aufteilung in Gruppen zum methodischen Repertoire in unseren Konferenzen. Ohne dass es auf Widerstand des gesamten Kollegiums stößt, kann die Schulleitung für bestimmte Konferenzabschnitte die Aufteilung in Gruppen vorschlagen. Dabei gibt es auch mal das Murren einzelner Lehrerinnen oder Lehrer, z.B. weil man gern erst mal die „Stimmung“ des Kollegiums erfahren möchte, aber dem Vorschlag der Schulleitung wird eigentlich immer gefolgt. Im Wesentlichen setzen wir je nach Thema drei Arten der Gruppeneinteilung ein:

- strukturbezogen, wenn Jahrgänge oder Fachbereiche das Thema am besten bearbeiten können,
- nach eigener Zuwahl der Lehrerinnen und Lehrer, wenn zu vorgegebenen Themen Experten- oder Neigungsgruppen sinnvoll sind,
- ausgeloste Gruppen, wenn eine gute Mischung oder Ausgewogenheit in den Arbeitsgruppen angebracht ist.

#### **10.3.4 Unterbrechung durch „Personallenkung“**

Während des gesamten Schuljahres 1989/90 hatten wir erfolgreich die Gesamtkonferenzen dem Schwerpunktthema Konzeptentwicklung gewidmet. Im Mai/Juni 1990 traf uns sehr überraschend und hart die Feststellung, wir seien statistisch überbesetzt. Unter dem Stichwort „Personallenkung“ sollten wir Lehrerinnen und Lehrer an andere Schulen abgeben<sup>1</sup> und da das nicht so ohne weiteres möglich war, erhielt der Schulleiter den Auftrag, eine Liste der abzuordnenden Lehrerinnen und Lehrer zu erstellen. Orientierung musste der Fachbedarf der Schule sein; etliche Lehrer waren wegen der Funktion nicht (Schulleitung, Personalrat) abzuordnen. Das konnte sich jede Lehrerin/jeder Lehrer selbst ausrechnen, ob sie/er mit einer Abordnung/Versetzung und Aufgabe des Arbeitsplatzes an der Martin-Buber-Schule rechnen musste. Ergebnis war, dass ein Drittel der in Frage kommenden Lehrerinnen und Lehrer auf der Liste standen, die vom Schulleiter beim Staatlichen Schulamt abzuliefern war. Zwar bemühten wir uns dennoch, die Diskussion um unser Konzept zu einem vorläufigen Ende zu führen. Doch Ende 1990 erschien uns die Motivation des Kollegiums wegen der gerade erlebten Personallenkung an einem Tiefpunkt angekommen zu sein. Es blieb uns gar nichts anderes übrig, als den Diskussionsprozess vorläufig abubrechen und auf Eis zu legen. Auch im Folgejahr wiederholten sich die Personallenkungsmaßnahmen, so dass von einer Wiederaufnahme der Diskussion keine Rede sein konnte.

### **10.4 Der Regierungswechsel 1991**

Obwohl es sich mancher erhofft hatte, änderte sich nach dem Wechsel von CDU/FDP zurück zu SPD/Grüne zunächst nicht viel an den personellen und inhaltlichen Rahmenbedingungen.

---

1 Kein Lehrer war existentiell gefährdet, deshalb mag Außenstehende die hohe Emotionalität hier verblüffen. Lehrerinnen und Lehrer wechseln aber eher selten die Schule. Versetzungswünsche aus persönlichen Gründen brauchen Jahre bis zur Verwirklichung, Versetzungen aus dienstlichen Gründen (außer Beförderungen) kommen praktisch nie vor. Deshalb war die Personallenkung 1990 überraschend und beängstigend. Es fehlte bei der knappen Zeit, in der die Maßnahmen durchgeführt werden sollten, auch jede Zeit der Vorbereitung, der Gewinnung von versetzungsbereiten LehrerInnen, für das Aufzeigen von Perspektiven.

Die Schulgesetzdebatte mit der zu erwartenden größeren Autonomie der Schule<sup>1</sup> machte uns mutiger, wieder zur inhaltlichen, konzeptionellen Arbeit zurückzukehren. Wir beschränkten uns zunächst auf kleinere Ergänzungen:

- 1991 führten wir einen Wahlpflichtkurs zur gezielten Förderung der V11-Schülerinnen und –Schüler ein, den wir WOA nennen (**W**issenschaftlich-**o**rientiertes **A**rbeiten),
- 1992 stiegen wir in das Projekt GUKIS (Gesundheitsförderung und Krebs-prävention in der Schule) ein und beschlossen 1993 die Beteiligung,
- 1993 arbeiteten wir in Arbeitsgruppen im Rahmen der Gesamtkonferenz das HSchG durch

Die bald einsetzende Schulentwicklungsdiskussion in der Kreisstadt Groß-Gerau brachte uns auch vorübergehend einen größeren Freiraum, als sich die Carl-von-Ossietzky-Schule aus der parallelen Schulentwicklung der beiden Gesamtschulen ausklinkte. Damit waren unsere Überlegungen nicht mehr abzustimmen, denn Weiterentwicklungen waren bis dahin für beide Schulen gleichzeitig anzustreben, um unnötige Konkurrenz zwischen den beiden Gesamtschulen auszuschließen. Allerdings wurden größere Schritte, die mit zusätzlichem Personal oder Mitteln verbunden waren, oft deshalb nicht versucht, weil sie gleichzeitig für zwei Schulen als nicht realisierbar eingeschätzt wurden. Das konnte nun von der Martin-Buber-Schule allein mit mehr Aussicht auf Erfolg versucht werden.

## 10.5 Schulentwicklung in der Kreisstadt GG

Das Gymnasium in Groß-Gerau, die Prälat-Diehl-Schule, wurde von so vielen Eltern gewählt, dass die Schule 1992/93 eine Kapazitätsbeschränkung anstrebte. Im Rahmen dieser Schulentwicklungsplanung entschied sich – für uns überraschend – die Carl-von-Ossietzky-Schule, den Antrag auf Umwandlung in eine Kooperative Gesamtschule zu stellen. Damit war eine bis dahin weitgehend parallel verlaufende Entwicklung der beiden Integrierten Gesamtschulen zu Ende. In der Anhörung des Schulträgers im Dezember 1993 konnten die Vertreter der Martin-Buber-Schule noch sagen: „Wir haben kein Problem.“ Das sollte sich schon bald ändern.

Der Antrag der Carl-von-Ossietzky-Schule auf Umwandlung in eine Kooperative Gesamtschule wurde vom Hessischen Kultusministerium abgelehnt, eine neue Erörterung musste erfolgen. Ein Gutachten wurde in Auftrag gegeben, das Ernst Rösner fertigte. Kernpunkt war die seit langem von Gesamtschuleltern geforderte Abtrennung der Gymnasialen Oberstufe der Prälat-Diehl-Schule, um eine Gleichberechtigung aller Sekundarstufe-I-Schüler zu erreichen. Das stieß auf verständlichen Protest der Schulgemeinde der Prälat-Diehl-Schule, und realistisch entschieden sich die Vertreter der damaligen Rot-Grünen-Kreistagskoalition, sofort der Prälat-Diehl-Schule die Oberstufe zu garantieren. Aus war es mit der Gleichberechtigung, eine Schule hatte vorab „ihr Schäfchen ins Trockene gebracht“.

Es mag rückblickend etwas merkwürdig wirken, dass gleichzeitig sehr intensive Bestrebungen des Schulträgers entwickelt wurden, am Standort Groß-Gerau die Integrierte Gesamtschule zu erhalten. Dafür kam nur noch die Martin-Buber-Schule infrage. Der 1.Kreisbeigeordnete Baldur Schmitt erschien überraschend persönlich (vorher hatte er mit Terminproblemen abgesagt) und versprach dem Kollegium zwei sehr attraktive Perspektiven:

- die Unterstützung bei der Beantragung eines Ganztagsangebotes

---

1 Der Begriff wird hier so verwendet wie er im Schul- und Bildungsbereich verstanden wird, obwohl Begriffe wie „größere Selbstständigkeit“ oder „mehr Kompetenzen für die Schule“ deutlicher die Begrenztheit der Autonomiebemühungen zum Ausdruck bringen.

- eine eigene Sekundarstufe II

Das konnte nicht abgelehnt werden, fand also Zustimmung und somit war die Integrierte Gesamtschule in Groß-Gerau gerettet. Oder anders ausgedrückt, der politisch verheerende Garaus zweier Integrierter Gesamtschulen war abgewendet.<sup>1</sup>

Schließlich entschied der Schulträger – der Landkreis Groß-Gerau – den Wünschen der Eltern Rechnung zu tragen, die nach der Klasse 4 (zunächst) einen rein gymnasialen Bildungsweg anstrebten, und beantragte die Errichtung eines Mittelstufengymnasiums. Diesen korrigierten Antrag auf Fortschreibung des Schulentwicklungsplanes genehmigte das Hessische Kultusministerium. Die Carl-von-Ossietzky-Schule sollte aufgelöst werden, das Prozedere der Auflösung wurde den beiden Gesamtschulen übertragen. Damit hatte die Martin-Buber-Schule dann doch ein Problem. Die Lehrerinnen und Lehrer und die Schülerinnen und Schüler der Carl-von-Ossietzky-Schule waren zu übernehmen und zu integrieren. Das fiel zeitlich mit dem Abschluss der Arbeit am Schulkonzept zusammen. Obwohl ein enger inhaltlicher Zusammenhang bestand, mussten beide Vorhaben auch irgendwie getrennt gehalten werden. Hätte man beide Projekte zu sehr miteinander vermischt, so bestand die Gefahr, dass die gegenseitige Beeinflussung zu einer gegenseitigen Lähmung geführt hätte. So haben wir es zumindest damals gesehen und bewusst entschieden, die Arbeit an beiden Vorhaben weitgehend getrennt zu halten.

## 10.6 Die Arbeit der Konzeptgruppe

### 10.6.1 Der Antrag auf Ganztagsangebot

Doch zunächst bot sich uns die Chance, wenigstens Teile der Konzeptdiskussion wieder aufzugreifen. Es war unter Zeitdruck der Antrag auf Einrichtung eines Ganztagsangebotes zu stellen und hätten wir Teile wie die Veränderung des Tagesrhythmus nicht schon in der Schublade gehabt, wäre das gar nicht zu schaffen gewesen. Hilfreich bei der Diskussion war auch, dass es inzwischen veröffentlichte Erfahrungen über die Weiterentwicklung einzelner Schulen gab, die klar aussagten, wie wichtig die Einsetzung einer Konzeptgruppe<sup>2</sup> für den Prozess ist.

Die folgenden Daten zeigen noch einmal das enge Zeitfenster:

29.04.93	Gesamtkonferenz: Meinungsbild für Ganztagsangebot; mehrere KollegInnen wollen Erkundungen an Ganztagsangebotsschulen einholen
13.05.93	Gesamtkonferenz: Berichte von Besuchen an den Schulen
17.06.93	Gesamtkonferenz: Entscheidung für Ganztagsangebot; Einsetzen der Konzeptgruppe
22.07.93	Gesamtkonferenz: Konzept Ganztagsangebot verabschiedet;
Noch im Juli 1993	Redaktionelle Überarbeitung und Antragstellung an das Hessische Kultusministerium

Es war Konsens und bedurfte keines weiteren Beschlusses, dass die für die Antragstellung eingesetzte Gruppe dann gleich die Arbeit am Schulkonzept wieder aufnehmen sollte. Die Mitglieder wurden von der Gesamtkonferenz gewählt und Orientierung war, dass sich jede

- 
- 1 Wie eigentlich nicht anders zu erwarten, wurde das Ganztagsangebot halbherzig realisiert, das Versprechen einer eigenen Sekundarstufe II allmählich vergessen. Allerdings muss selbstkritisch angemerkt werden, dass die Martin-Buber-Schulgemeinde diese Option wohl nie ernst genommen hat, denn der Schulträger wurde nur sehr schwach an das gegebene Versprechen erinnert.
  - 2 Vgl. Ursula Dörger 1992: Projekt Lehrerkoooperation. Eine pädagogische Konzeption zur Weiterentwicklung von Gesamtschulen. Juventa

Lehrerin und jeder Lehrer durch mindestens ein Mitglied der Konzeptgruppe vertreten fühlen sollte. Während der Aufstellung der Kandidaten wurden die Fächer und der Jahrgang des schwerpunktmäßigen Einsatzes angegeben. Vom Schulleiter wurde daran erinnert, dass man neben den strukturellen Untergruppen auch die informellen beachten sollte, wie z.B. Gruppierungen im Lehrerzimmer, die Zugehörigkeit zu Lehrerverbänden, die Betriebssportgruppe und anderes mehr. „Jede(r) braucht eine(n) Vertraute(n)“ war eine der gewählten Formulierungen. Mehrfache Überlegungspausen führten wohl zu einem allseits akzeptierten Ergebnis. So kam erstmalig eine Gruppe zusammen, die sehr heterogen zusammengesetzt war. Sie enthielt Vertretungen großer und kleinerer Fachbereiche, Vertreter der eher innovativen, sowie Vertreter des eher beharrenden Flügels des Kollegiums, Frauen und Männer<sup>1</sup> und wohl auch jedes Schulfach war mindestens einmal vertreten.

### **10.6.2 Arbeitsplan der Konzeptgruppe**

In mehreren Sitzungen wurden dann zuerst folgende Punkte geklärt:

- Wie versteht die Konzeptgruppe den Arbeitsauftrag?
- Wie wird intern die Zusammenarbeit organisiert, d.h. wer übernimmt was, fühlt sich verantwortlich für, arbeitet zusammen mit ...?
- Wie wird das Kollegium laufend informiert, um sich auf keinen Fall von den Lehrerinnen und Lehrern zu entfernen?
- Wer leitet die Sitzungen?

Erst nach dieser internen Klärung wendete sich die Konzeptgruppe dem schwierigen Punkt zu, wie KollegInnen aus der eigenen Schule in der eigenen Schule eine Erhebung über die pädagogische Praxis der Schule machen können. Dass dieses eine sensible Angelegenheit werden würde, ist nicht verwunderlich. Lehrerinnen und Lehrer werden in der Praxis beinahe nie bei ihrer Arbeit von Außenstehenden beobachtet, und deshalb wird jede Beobachtung als Kontrolle interpretiert. Das war aber hier nicht gemeint. Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer kann man das durchaus so ausdrücken, dass sie nie Gelegenheit haben, ihre Arbeit vorzuzeigen und entsprechend würdigen zu lassen. Doch wer dieses nicht gewohnt ist, reagiert möglicherweise besonders empfindlich, lehnt ab oder blockiert gar. Wir entschieden uns unter den unterschiedlichen Befragungsinstrumenten für eine jahrgangsweise Befragung. Dazu wurde zur besseren anschließenden Auswertung ein Befragungsschema erarbeitet. Über die Absicht wurde informiert rechtzeitig.

Die Konzeptgruppe entband in dieser Phase den Schulleiter von der Mitarbeit. Er sollte erst wieder mitarbeiten, wenn die Ergebnisse so zusammengefasst waren, dass Rückschlüsse auf einzelnes Lehrerverhalten nicht mehr möglich waren.

Dennoch bekam der Schulleiter mit, dass die Befürchtungen der Konzeptgruppe vielleicht doch übertrieben waren. Die Befragungen verliefen kollegial und führten bei allen Beteiligten eher zu mehr Verständnis füreinander und Bewusstsein der Übereinstimmungen in der pädagogischen Arbeit.

Die Ergebnisse waren überraschend. Insbesondere die Lehrerfortbildung hatte offensichtlich Früchte getragen, es war inzwischen mehr pädagogischer Alltag geworden, als alle Lehrerinnen und Lehrer geglaubt hatten.

---

1 Auf Altersstreuung brauchten wir nicht zu achten, weil es kaum Altersstreuung gab.

Unerwartet erhielten wir Hilfe von außen. Das Hessische Kultusministerium stellte uns für die Konzeptgruppe zehn Unterrichtsstunden zur Verfügung.<sup>1</sup>

### **10.6.3 Veränderung der Rolle der Mitglieder der Konzeptgruppe**

Auffällig war nach einigen Monaten das veränderte Verständnis der Konzeptgruppenmitglieder von ihrer Schule. Waren sie vorher allenfalls als Fachbereichsleiter über ihren Unterricht hinaus in Erscheinung getreten, so sahen sie bald Zusammenhänge zwischen Fachbereichen, die Auswirkungen kleinerer Einzelentscheidungen für die gesamte Schule und vieles mehr. Am deutlichsten ist das wohl daran erkennbar gewesen, dass sie sich individuell noch mehr fortbildeten und dabei auch andere Schwerpunkte setzten. So besuchte eine bis dahin eher fachlich orientierte und engagierte Kollegin eine Fortbildung zum Umgang mit erziehungsschwierigen Jugendlichen.

Da in dieser Phase die Pädagogische Leiterin für längere Zeit nicht an der Schule war, mussten ihre Aufgaben schulintern von KollegInnen vertreten werden. Es bot sich an, Mitglieder der Konzeptgruppe damit zu betrauen, was auch vom Kollegium so akzeptiert wurde. Damit erfuhren diese einen weiteren Kompetenzzuwachs, der sich mittelfristig auswirken sollte.<sup>2</sup>

Nun darf nicht missverstanden werden, dass die Mitarbeit in der Konzeptgruppe für die Mitglieder nur Mittel zum Zweck war. Die Karrierevorbereitung ihrer Mitglieder ergab sich erst im Laufe ihres Engagements oder danach. Jede/jeder stellte einzeln für sich fest, dass er/sie inzwischen eine solche systemische Sicht von Schule entwickelt hatte, dass er/sie sich auch zur Übernahme von mehr Verantwortung in der Lage fühlte und auch aus berechtigtem, inhaltlich begründetem Ehrgeiz mehr Einfluss haben wollte. Es mag auch ein Ergebnis der vielen Gespräche innerhalb der Konzeptgruppe gewesen sein, dass nicht gewartet wurde, bis an der eigenen Schule mal zufällig eine Funktionsstelle frei sein würde, sondern dass dazu ein Wechsel der Schule angebracht ist. Das verhinderte auch Rollenkomplikationen, die sich immer dann ergeben, wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer an der eigenen Schule die Rolle wechselt. Das mag in Ausnahmefällen gutgehen, in der Regel löst es bei der/dem neuen FunktionsstelleninhaberIn und/oder bei den KollegInnen Irritationen aus, die manches Mal zu unnötigen Konflikten gerade in der Einarbeitungsphase führen.

Nicht unerwähnt bleiben sollte, dass die erfolgreichen BewerberInnen nach Erledigung ihres Auftrages in der Konzeptgruppe auch jeweils individuell angeregt waren, neben ihrer beruflichen auch ihre persönliche Perspektive neu zu überdenken, zu gestalten und zu definieren. So war die Bewerbung mit persönlichen Interessen, wie

- Arbeitsplatz näher am Wohnort
- Wechsel des Bundeslandes
- Überhaupt nach x Jahren mal die Schule wechseln

---

1 Diese externe Hilfe überraschte uns und das Staatliches Schulamt für den Kreis Groß-Gerau in den Sommerferien. Es muss aber gesagt werden, dass diese zusätzlichen Lehrerstunden nie an der Schule ankamen, so dass wir in der Praxis nur die Erlaubnis hatten, in dem angegebenen Umfang Unterricht ausfallen zu lassen.

2 Aus der damaligen Konzeptgruppe haben sich erfolgreich auf folgende Funktionsstellen beworben (zeitliche Reihenfolge der Bewerbungen): eine Pädagogische Leiterin, ein Stellvertretender Schulleiter, ein Pädagogischer Leiter, eine Pädagogische Leiterin und eine 2. Konrektorin. Fazit: auch so scheint sich Engagement zu lohnen.



vereinbar oder begünstigt.

#### **10.6.4 Verabschiedung des Schulkonzeptes 1995**

Die oben dargestellte Schulentwicklung in der Kreisstadt Groß-Gerau beschränkte die Arbeitsfähigkeit der Konzeptgruppe. Das Staatliche Schulamt gab einen Erlass zur Weitergewährung der Dienstverlagerung nicht an die Schule weiter. Die Unterrichtsstunden wurden zur Planung der Auflösung der Carl-von-Ossietzky-Schule eingesetzt.

Die Dynamik der Ereignisse setzte die Konzeptgruppe jedoch zusätzlich noch unter Zeitdruck. Eine nicht bis ins letzte Detail ausformulierte Fassung wurde der Gesamtkonferenz im Juli 1995 vorgelegt und bei einigen Enthaltungen und ohne Gegenstimmen verabschiedet. Auch die Schulkonferenz – damals noch nicht zuständig – nahm das Schulkonzept zustimmend zur Kenntnis.

Das Schulkonzept enthielt noch Lücken. Ausdrücklich wurde in der Gesamtkonferenz festgehalten, dass z.B. der Förderbereich deshalb so oberflächlich beschrieben war, weil dazu kein erarbeitetes Verständnis vorlag. Dieses wurde als „blinder Fleck“ unserer bisherigen Arbeit bezeichnet. Die Erarbeitung eines Förderkonzeptes wurde als dringlich eingestuft.

#### **10.6.5 Auflösung der Carl-von-Ossietzky-Schule**

Das Staatliche Schulamt setzte für die Auflösung der Carl-von-Ossietzky-Schule und Überführung in die Martin-Buber-Schule eine Planungsgruppe ein, die von einem von der Schulaufsicht und dem Schulträger ausgesuchten Organisationsberatungsbüro moderiert wurde. In diesem Zusammenhang wichtig ist nur, dass das Schulkonzept gerade noch von der alten Martin-Buber-Gesamtkonferenz und Martin-Buber-Schulkonferenz verabschiedet werden konnte. Damit war zumindest formal eine Arbeitsgrundlage in dem neuen, sehr viel größeren Kollegium geschaffen. Die bisher geleistete Entwicklungsarbeit der Martin-Buber-Schule war fixiert und konnte nicht einfach ignoriert werden.

Dabei war allen klar, dass die Akzeptanz des Schulkonzeptes bei den neuen KollegInnen kaum vorausgesetzt werden konnte. Sie waren an der Entwicklung nicht beteiligt gewesen, wollten vielmehr eine Fortsetzung ihrer Arbeiten der aufgelösten Carl-von-Ossietzky-Schule in der Martin-Buber-Schule wieder erkennen.

Abgelenkt durch viele Anfangsprobleme der plötzlich viel größeren Schule erfuhr der Prozess wieder eine Unterbrechung. Erst nach einem weiteren Jahr ergab sich, dass das oben dargestellte Defizit im Förderbereich der Martin-Buber-Schule ein Anknüpfungspunkt für Lehrerinnen und Lehrer beider Schulen war, das Schulkonzept zu ergänzen. Der Faden war also wieder aufgenommen.

Belastend war in der Anfangsphase neben zum Teil sehr persönlich ausgetragenen Konflikten die unterschiedliche Konferenzkultur beider Schulen.

Während es auf der einen Seite die Forderung nach einem Konzept gab, das der Gesamtkonferenz ausgearbeitet vorgelegt werden musste, ehe man etwas Neues anfangen könnte, gab es auf der anderen Seite eher die Tolerierung einer Veränderung, soweit sie einen nicht betraf. Auch bereiteten sich die KollegInnen unterschiedlich intensiv auf die Konferenzen vor. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine gemeinsame Konferenzkultur wieder neu entwi-

ckelt werden musste, was fast zwei Jahre in Anspruch nahm und viel Kraft und Geduld aller Beteiligten erforderte.

Zwar gab es hier und da noch Nachwirkungen der Schulzusammenführung, dennoch war nach etwa zwei Jahren eine gewisse Beruhigung und Rückkehr zur an der Sache und weniger an Personen orientierten Arbeit zu erkennen. Wir begannen, uns neue Projekte vorzunehmen. So diskutierten wir beispielsweise über einen längeren Zeitraum und in mehreren Gesamtkonferenzen die Frage, ob wir uns als Schule mit Gemeinsamen Unterricht für behinderte und nicht behinderte Schülerinnen und Schüler verstehen. Obwohl wir uns nur äußerst knapp für Gemeinsamen Unterricht entschieden, war die Akzeptanz auch in dem Teil des Kollegiums sichergestellt, der in der Gesamtkonferenz ablehnend votierte. Das war unter anderem daran zu erkennen, dass KollegInnen trotz Ablehnung des Gemeinsamen Unterrichts in der Gesamtkonferenz anschließend mehr als bereitwillig im Projekt mitarbeiteten. Der gesamte Diskussions-Prozess kann hier nicht noch einmal dargestellt werden. Die wesentlichen Gründe für die Akzeptanz von weitaus mehr Lehrerinnen und Lehrern als in der Abstimmung zustimmten sind wohl die folgenden:

- Das Vorhaben Gemeinsamer Unterricht war ausreichend inhaltlich und organisatorisch diskutiert, jede(r) fühlte sich informiert.
- Mag anfangs noch die eine oder andere Emotion eine Rolle gespielt haben, zum Zeitpunkt der Abstimmung war es ein sachliches, ein pädagogisches Problem geworden.
- Jede Lehrerin und jeder Lehrer konnte sich frei entscheiden, es gab weder Vorabsprachen noch irgendwelchen Gruppendruck.
- Die Abstimmung erfolgte zum insofern richtigen Zeitpunkt<sup>1</sup>, als es nicht mehr um Sieg oder Niederlage, sondern eher um die Frage „jetzt Gemeinsamer Unterricht“ oder „(jetzt noch) kein Gemeinsamer Unterricht“ ging.

Weitere Vorhaben und Projekte entstanden (sie können hier nur aufgezählt werden):

- Sozialpraktikum
- Förderung hyperaktiver Kinder

#### **10.6.6 Reaktionen/Verhalten der Schulaufsicht**

Die Schulaufsicht war an diesem Prozess direkt nicht beteiligt, nahm aber indirekt z.B. durch Personallenkung, Umwidmung der Stunden für die Arbeit der Konzeptgruppe Auflösung der Carl-von-Ossietzky-Schule Einfluss.

Das verabschiedete Schulkonferenz wurde im Oktober 1995 je einer VertreterIn des Hessischen Kultusministeriums, des Regierungspräsidiums Darmstadt und des Staatlichen Schulamtes vorgestellt, mit ihnen erörtert und von ihnen sowohl als rechtlich unbedenklich eingestuft als auch gut geheißen.

### **10.7 Lehrerfortbildung, schulintern und überregional**

Nach der Rückkehr der Pädagogischen Leiterin an die Schule, aber auch durch die veränderten Anforderungen veränderte sich die Einstellung vieler Lehrerinnen und Lehrer zur Lehrer-

---

1 Den richtigen Zeitpunkt für grundsätzliche Abstimmungen in Gesamtkonferenzen zu finden, erfordert Erfahrung. Ein Schulleiter sollte sich immer bewußt sein, dass er viel stärker den Zeitpunkt einer Abstimmung bestimmen kann als jede(r) andere TeilnehmerIn, auch wenn der Einfluß oft nur darin besteht, etwas „noch nicht“ abstimmen zu lassen.

fortbildung. War sie nach hessischer Tradition bisher ein individuelles Recht, jedoch keineswegs eine wahrzunehmende Pflicht der Lehrerinnen und Lehrer, so wird an der Martin-Buber-Schule immer stärker nach dem Nutzen der Lehrerfortbildung für die eigene Schule gefragt und vor allem die schulinterne Lehrerfortbildung stark ausgebaut. Nicht nur die seit einem Jahrzehnt jährlich durchgeführte Fortbildung für die „Neuen 5er“, sondern auch andere Themen wurden in den letzten Jahren aufgegriffen:

- Förderung überaktiver Kinder und Jugendlicher (Krowatschek, Marburg)
- Suchtprävention durch Schülerseminare (Rinker, Mörfelden-Walldorf)
- Kulturmobil (HeLP)

## **10.8 Schulprogramm-Entwicklung an der Martin-Buber-Schule**

Vom novellierten HSchG wird von den Schulen ein Schulprogramm gefordert. Dieser Anspruch war umzusetzen, d.h. in der Gesamtkonferenz zu diskutieren:

### **10.8.1 Vorbereitung der Entscheidung zur Schulprogrammarbeit**

#### **10.8.1.1 Initiierung in der Gesamtkonferenz 10/97<sup>1</sup>**

Zum Auftakt dieser Entwicklungsphase beauftragte der Schulleiter der Martin-Buber-Schule das Schulleitungsmitglied Wolfgang Cezanne (Stufenleiter 9/10), die Koordination der Schulprogrammarbeit zu übernehmen. Ziel dieser Maßnahme war es u.a., den Einstieg in diesem Prozess deutlicher an das Kollegium heranzurücken und damit die vielfältigen Rollen des Schulleiters in diesem Prozess neu zu strukturieren.

Wichtig war es, in der ‘Initiierungs-Gesamtkonferenz’ zu vermeiden, dass die schwierige Schulsituation zu diesem Zeitpunkt und die vorhergegangene Ablehnung des Kollegiums bei der ‘Pilotschul-Diskussion’ die Möglichkeiten und Chancen dieses neuen Themas überlagern würde.

Diese Möglichkeiten und Chancen dokumentierten sich in folgenden Thesen der Schulleitung zum Einstieg in die Diskussion in der Gesamtkonferenz :

- (1.) Ein Schulprogramm hat nur dann einen Sinn, wenn es uns (SchülerInnen wie LehrerInnen) in unserer ganz alltäglichen Praxis weiterbringt und es uns hilft, diese zu bewältigen! (Ein Schulprogramm für den Aktenordner sollten wir uns – so weit irgend möglich – sparen!)
- (2.) Unser Schulkonzept erfüllt bereits wesentliche Teile eines Schulprogramms. Mit unserem Schulkonzept haben wir gegenüber vielen vergleichbaren Schulen einen Diskussionsvorsprung. Wichtige Teile des bestehenden Schulkonzepts sind für eine breite Mehrheit der Schulgemeinde konsensfähig (z.B. Konzept der Berufsvorbereitung, E-G-Differenzierung, WPB, Zusammenarbeit in den Jahrgängen etc.)
- (3.) An der Diskussion des ursprünglichen Schulkonzepts war ein wichtiger Teil des Kollegiums nicht beteiligt. (KollegInnen der ehemaligen CvO, weitere neue KollegInnen etc.). Das Schulkonzept beruht nicht in allen Teilen auf einem breiten Konsens der Schulgemeinde. Teile des Schulkonzepts sind nicht oder nur unzureichend umgesetzt. (z.B. Gesundheitserziehung, Offener Anfang, Wochenplan, Rituale, Schultagebuch, Vertretungsordner)

---

1 Protokollauszug aus der Gesamtkonferenz; dieser und die nachfolgenden Auszüge sind zur besseren Lesbarkeit für Außenstehende leicht überarbeitet, ohne dass dies im Einzelnen ausgewiesen wird.

(4.) Für eine praxisnahe Schulprogrammdiskussion ergeben sich daraus z.B. folgende Konsequenzen (=Evaluation!): Das bestehende Schulkonzept muss auf Praxisnähe überprüft und gegebenenfalls entrümpelt werden, zu einem breiten Konsens führen, und dann in allen Teilen in die Praxis umgesetzt werden. Das bestehende Schulkonzept wurde bereits durch eine weiterführende ‘Schulprogramm-Diskussion’ ergänzt (Förderkonzept).

#### **10.8.1.2 Kollegiumsbeschluss – Schulkonferenz 12/97**

Schulkonferenz und Schulelternbeirat nahmen diesen Einstieg ‘wohlwollend’ zur Kenntnis. Die Eltern verzichteten zunächst auf eine eigenständige Mitarbeit. Die Formen der Elternbeteiligung sollte zu einem späteren Zeitpunkt nach Vorlage der ersten Diskussionsergebnisse definiert werden.

#### **10.8.1.3 Evaluation Schulkonzept 12/97 - 2/98**

Noch vor der Einrichtung einer Schulprogrammgruppe stand die Evaluation des Schulkonzeptes im Mittelpunkt der Diskussion. Dies erwies sich im Nachhinein als günstiger Einstieg, gerade weil das bestehende umfangreiche Schulkonzept umstritten war (vgl. These 3 der Initiierungskonferenz).

Mit Hilfe eines „Aushang-Bepunktungssystems“ hatte das ganze Kollegium die Möglichkeit, die Umsetzungsmöglichkeiten des Schulkonzeptes zu bewerten und zu kommentieren. Von diesen Möglichkeiten wurde umfangreich gebrauch gemacht, so dass für die Gesamtkonferenz am 18.2.98 eine detaillierte Auswertung (vgl. Anhänge 3/4) vorgelegt werden konnte. Mehr als 250 rote Punkte zeigten überdeutlich, dass Diskussionsbedarf bestand.

### **10.8.2 Aufnahme der Arbeit der Schulprogrammgruppe**

#### **10.8.2.1 Bildung einer Schulprogrammgruppe – Gesamtkonferenz 2/98**

Am Anfang der Gesamtkonferenz vom 18.2.98 fasste das Kollegium den Arbeitsauftrag an die schulischen Gremien in Sachen Schulprogramm folgendermaßen zusammen: Das Schulprogramm sollte ein realistisches Arbeitsprogramm mittlerer Reichweite sein! Nicht der Alltagskleinkram! Nicht Utopia! Praxisnah und realisierbar!’ Die Gesamtkonferenz ergänzte dies: Erforderlich ist eine Zielbestimmung. Diese Zielbestimmung sollte u.a. enthalten:

- (5.) Eine Bestandsaufnahme, die zu einer Prioritätenliste führen soll.
- (5.) Konkrete Punkte (z.B. Prioritäten 1 bis 5) sollen unter Beachtung von Grundsatzfragen (Zielbestimmung!) angegangen werden.’

Als Konsequenz aus diesem Ansatz entwickelt das Kollegium die Auswertung des Schulkonzeptes zu einer Prioritätenliste weiter, die die Basis für die weitere Schulprogrammdiskussion darstellen sollte. Der Arbeitsrahmen der Schulprogrammgruppe wurde folgendermaßen definiert: Die Schulprogrammgruppe ist (im Rahmen des Auftrags der Gesamtkonferenz) autonom in Arbeits- und Zeitplanung.

Vorschlag zum Arbeitsgebiet:

- Leitthema/ ‘Präambel’ für Gesamtkonferenz vorbereiten
- Organisieren/ Strukturieren der Arbeitsvorhaben / Moderation
- Zusammenführung / Redaktionelles
- Vorbereitung der Grundsatzdiskussion

Vorschlag zu Gruppenstärke/ Zeitplanung:

- 6 bis 8 KollegInnen (ggfs. ergänzt durch Eltern/SchülerInnen)
- Früher Beginn = kein Zeitdruck!
- Gruppentreff höchstens 1x pro Monat'

Die Bildung der Schulprogrammgruppe verlief nach solch umfangreicher Vorbereitung problemlos. Zwölf Kolleginnen und Kollegen waren spontan zur Mitarbeit bereit. Dies unterschied sich massiv von der oft zähen Ausschussbildung bei anderen Aufgabenbereichen. Bei einigen KollegInnen führte dies kurzzeitig sogar zu dem Verdacht, es habe heimliche Vorbesprechungen gegeben.

#### *10.8.2.2 Schulprogrammgruppe: Konstituierung 3/98 – 5/98*

Dies spielte auch bei der Konstituierung der Schulprogrammgruppe eine Rolle. Die wichtigsten Diskussionspunkte der Auftaktsitzung waren: Schulprogrammgruppe repräsentativ für das Kollegium? Rolle der Schulprogrammgruppe; Vorgehensweise, Transparenz, Rahmenbedingungen, Konferenzstruktur; Bestandserhebung und Umweltanalyse (Evaluation Schulkonzept / DIPF-Arbeitsplatzuntersuchung).

Neben der bereits erarbeiteten Auswertung des Schulkonzeptes hielt es die Schulprogrammgruppe für wichtig, die 'Bestandserhebung und Umweltanalyse' (vgl. Philipp/Rolff: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln, Beltz/Weinheim 1998) durch eine Arbeitsplatzuntersuchung (APU) zu erweitern, die vom DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) und dessen Leiter, Herrn Döbrich, angeboten und vorgestellt wurde. Auch dieser Vorschlag stieß im Kollegium auf breite Zustimmung, wie aus dem folgenden Bericht hervorgeht:

#### *10.8.2.3 „Konpaß“ (Schulzeitung der Martin-Buber-Schule)*

Große Mehrheit für "DIPF-Untersuchung"

Schulprogramm: Zusammenarbeit mit Frankfurter Forschungsinstitut

Deutliche Mehrheiten in Gesamtkonferenzen, noch dazu zu weit tragenden Themen wie 'Schulentwicklung', sind selten! Deshalb ist es besonders erfreulich, dass sich das Kollegium unserer Schule in der September-Gesamtkonferenz fast einstimmig dafür ausgesprochen hat, sich Untersuchungen zum „Arbeitsplatz Schule“ zu stellen. Hierzu hatte die Schulprogramm-Gruppe eine Zusammenarbeit mit dem 'Deutschen Institut für Pädagogische Forschung' (DIPF) in Frankfurt angeregt und in die Wege geleitet.

Ein engagierter und fundierter Vortrag des Projektleiters Herrn Döbrich vor der Schulprogramm-Gruppe und VertreterInnen von Schulleitung und Personalrat führte zu übereinstimmender Unterstützung des Konzeptes durch diese drei Gremien. Auch datenrechtliche Bedenken konnten überzeugend ausgeräumt werden. Die Arbeitsplatzuntersuchung (APU) erfolgt durch eine Erhebung per Fragebogen zunächst im Kollegium, kann aber zu einem späteren Zeitpunkt durch Befragung von Schüler- und Elternschaft ergänzt werden. Die APU ist so angelegt, dass sie einen Beitrag zur inneren Schulentwicklung und zur Forschung im LehrerInnenberuf leisten kann.

In einem ersten Schritt wird das DIPF nach der Datenerhebung (am 9. Dezember '98) unserer Schule eine Auswertung liefern, die einen allgemeinen und einen schulspezifischen Teil enthält. Auf dieser Basis wird das Kollegium mit Unterstützung des Forschungsinstituts einen

stärker inhaltlich orientierten Fragebogen entwickeln, der dann von den ‘Profis’ des DIPF ausgewertet wird.

Diese Untersuchungen sollen eine Basis für die Grundsatzdiskussion in der Gesamtkonferenz bilden. Im weiteren Verlauf werden dann die Schulkonzept-Auswertung und die bereits erarbeitete Prioritäten-Liste im Mittelpunkt der Arbeit stehen.

#### *10.8.2.4 Durchführung/ Ergebnisse der APU (Gesamt-konferenzen am 9.12.98 und am 21.4.99)*

Die Befragung wurde bei über 90%-Beteiligung des Kollegiums im Dezember 1998 durchgeführt. Die Ergebnisse stellte Herr Döbrich in der Gesamtkonferenz am 21.4.99 vor. Das Protokoll fasst dies wie folgt zusammen:

Aus dem Protokoll der Gesamtkonferenz vom 21.4.99:

TOP 2: Arbeitsplatzuntersuchung LehrerInnen des DIPF, Referent Herr Peter Döbrich, Protokollant dieses TOPs: Schulprogrammgruppe

##### **1. Teil: Aussagen zu Einzelergebnissen der Arbeitsplatzuntersuchung an unserer Schule**

Herr Döbrich orientiert sich im 1. Teil seines Referats an der (im Kollegium verteilten) Auswertung der Arbeitsplatzuntersuchung (APU). Als Einstieg stellt er am Beispiel des ‘Schwänzens’ die Frage nach der ‘Politik’ der Martin-Buber-Schule in diesem Teilbereich. Er fordert mit dieser ‘Politik’ ein Reaktionskonzept, das klare und einheitliche Sanktionen enthält.

Im Abschnitt I/A der APU bewertet er die Aussagen zum Gewaltaspekt (Bedrohungen, wenig Rücksichtnahme etc.) als ungewöhnlich hoch. Ähnliches gilt für die Frage nach den Konzentrationsschwierigkeiten (87% beobachten dies sehr oft bzw. oft).

Als Konsequenz aus dem Abschnitt II A stellen sich in Bezug auf die schulische Organisation die Fragen:

- Was können wir intern tun ?
- Wo können wir uns Hilfe von außen holen ?
- In welcher Reihenfolge gehen wir an die im gen. Abschnitt aufgezeigten Probleme heran ?

In Abschnitt III ist zunächst eine hohe Berufszufriedenheit (2/3 des Kollegiums) festzustellen. Die Interpretation dieser Feststellung wird im späteren Verlauf der Konferenz von einigen KollegInnen als verfälschend empfunden. Bei der Organisation des Schulbetriebes sei – so Herr Döbrich – der MBS-Wert von über 50% als gut zu bezeichnen. Ähnliches gilt für das Betriebsklima, während 90 % mit dem Ruf der Schule unzufrieden sind.

Deutliche Widersprüche deckte der Abschnitt IV auf: Während 70 % gemeinsame Ziele vermissen, liegt das Kollegium bei Berufsansprüchen und -zielen sehr dicht beieinander. Ähnliche Widersprüche ziehen sich durch die gesamte Seite 6 der APU (Ich finde, in meiner Schule sollten....) Die deutlichsten Diskrepanzen zwischen Zielen und dem Erreichen der Ziele finden sich beim ‘Engagement für den einzelnen Schüler’ und bei ‘Förderung von Ordnung und Disziplin’. Döbrich: ‘Die Frage ist z.B.: Wer hindert Sie an der Umsetzung?’

In Abschnitt VI wird der Informationsfluss innerhalb des Kollegiums bemängelt. Bei Entscheidungen über Unterrichtsmethoden z.B. tauschen sich über 60 % nur 1x im Jahr oder gar nicht aus.

2. Teil: Allgemeine Interpretationen/ Schlussfolgerungen: Viele Aussagen werden aus verschiedenen Blickrichtungen mehrfach beleuchtet. Sie unterscheiden meist zwischen dem Ist- und dem Sollzustand.

Dieses Verfahren deckt eine Reihe von Widersprüchen auf. So stellen über 70 % fest, dass es keine Absprachen über Hausaufgaben gibt, aber fast 70 % möchten dies gerne realisieren. Oder: 83 % bemängeln, dass es keine Koordination zwischen den Jahrgangsstufen gebe, aber ebenfalls 83 % würden dies gerne verwirklichen.

Eine ausgesprochen hohe Übereinstimmung stellt Herr Döbrich bei den Fragen zu den pädagogischen Zielen und dem Schulprofil fest. Dies sei eine gute Basis, die festgestellten Diskrepanzen anzugehen. Seine Empfehlung für die Weiterarbeit: Interpretation der APU, Folgerungen für die Arbeit, Änderungen verabreden; oder auch: Analyse, Maßnahmen, Controlling (nach ca. einem Jahr).

Problem ohne Controlling: Gutgemeint verabredet – halbherzig umgesetzt – bald aus Blickfeld und Realität verschwunden.

Fazit des Referenten aus der APU: DIPF kann nur Daten auswerten. Genauere Umstände, die zu den Daten führen, muss die Schule ergründen bzw. interpretieren.

- Viele Punkte sind anzugehen
- Bereitschaft ist vorhanden
- Es gibt im Kollegium viele Gemeinsamkeiten
- Es sind viele praktische Fragen zu klären
- Gemeinsamkeiten nutzen, um im Alltag weiter zu kommen
- DIPF-Angebot für weitere Zusammenarbeit (z.B. beim schulinternen Teil der APU) steht

3. Teil: Rückfragen: Widerspruch zwischen häufigen Äußerungen der Unzufriedenheit und der trotzdem insgesamt hohen Berufszufriedenheit (?). Dieser Widerspruch tritt bei vielen Schulen auf. Wenn die hohe (allgemeine) Berufszufriedenheit nicht wäre, müssten ja Konsequenzen wie Berufswechsel o.Ä. gezogen werden. Die Pressereaktionen auf diesen Punkt waren oft sehr verkürzt und damit verfälschend. Dies wird auch in Beiträgen aus dem Kollegium bemängelt. In der GEW-Zeitung HLZ kann die ausführliche und korrekt wiedergegebene Veröffentlichung nachgelesen werden.

4. Teil: Hinweise zur konkreten Weiterarbeit: DIPF-Angebot: Inhaltliche Begleitung an einem Pädagogischen Tag; Weitere Schritte:

- Steuerungsgruppe bilden
- Vorschläge sichten
- HELP-Hilfe
- Arbeitsgruppen (nicht themengleich!) bilden: Was wollen wir bearbeiten? Begründungen gegenüber Kollegium; Änderungsvorschläge

Vorschlag Döbrich für die Gruppenbildung: Willkürliche Gruppen/ Ziehen von Nummern.

Der Schulleiter fasst abschließend seine erste grobe Einschätzung in folgenden Punkten zusammen:

- Der Vortrag sei eine wertvolle Lesehilfe für die dem Kollegium vorliegenden Daten und eine wichtige Unterstützung bei der Schwerpunktsetzung
- Prozesssteuerung durch die Schulprogrammgruppe

- Auftrag an die Schulprogrammgruppe, dem Kollegium einen Vorschlag zur Weiterarbeit zu unterbreiten

W. Cezanne ergänzt aus Gesprächen mit Herrn Döbrich und Vorstellungen der Schulprogrammgruppe: Es wäre sinnvoll, ...

- die Zieldiskussion (Forderung der Gesamtkonferenz aus der Initiierungsphase),
- die Leitbilddiskussion (nach Veröffentlichungen von Philipp/Rolff)
- und den schulinternen Teil der APU (Angebot DIPF)

miteinander zu verknüpfen.

#### *Weiterqualifizierung der Schulprogrammgruppe und des Gesamtkollegiums*

Neben der inhaltlichen Arbeit spürte die Gruppe bald, dass man/frau in Fragen der Methoden an Grenzen stieß. Eine Weiterbildung, vor allem im Bereich der Moderationsmethoden, wurde unumgänglich. So wurden für Dezember 98 und Januar 99 in Zusammenarbeit mit dem HELP zwei entsprechende Seminare organisiert, die auch für das übrige Kollegium offen waren. Dies wurde nicht nur sehr positiv angenommen, sondern von allen Beteiligten mit großen Engagement durchgeführt.

#### *10.8.2.5 Schulprogrammgruppe: Wie soll es weitergehen ?*

Für die weiteren Schritte orientiert sich die Schulprogrammgruppe an der Vorgehensweise, die Rolff/Philipp in dem bereits erwähnten Buch 'Schulprogramme und Leitbilder ....' vorschlagen.

Die Zusammenfassung des derzeitigen Sachstandes und die vorgesehenen weiteren Schritte ergeben sich aus folgender Übersicht:

Martin-Buber-Schule Groß-Gerau:

#### *Schritte zur Erstellung eines Schulprogramms (5/99)*

...nach Philipp/ Rolff*	Stand MBS	Bemerkungen Unklarheiten
0. Initiierung	Gesamtkonferenz vom 1.10.97	
Kollegiumsbeschluss / Schulkonferenz	Gesamtkonferenz vom 3.12.97 Schulkonferenz/Schulleiternbeirat haben den Bericht des Schulleiters wohlwollend z.K. genommen	
Bildung einer Entwicklungsgruppe/ Steuergruppe	Gesamtkonferenz vom 18.2.98 als Schulprogrammgruppe	
Bestandserhebung und Umweltanalyse	Evaluation Schulkonzept DIPF-Arbeitsplatz-Untersuchung Auswertung	-2.12.97-18.2.98/ Rosa R. -Geko 9.12.98 -Geko 21.4.99
Diagnose der Schule: Stärken und Schwächen	2. Teil der DIPF-Untersuchung Zielbestimmung Gesamtkonferenz (vgl. Punkt 'Leitziele'?)	- Methode? - externe Hilfe? - Einbeziehung von SchülerInnen/Eltern?
Erarbeitung einer gemeinsamen Vision		- vgl. Ph/Rolff S. 63ff - externe Hilfe?
Formulierung von Leitsätzen		- vgl. Ph/Rolff S. 67ff - externe Hilfe?
Entwicklungsschwerpunkte finden und auswerten	Leitziele in 4-5 Bereichen	- vgl. Ph/Rolff S. 73ff
Prioritätensetzung		- Zeitplanung
Endformulierung des Textes	kurz- und mittelfristige Arbeitspläne	...nicht nur fachbezogen
Abstimmung / Genehmigung (?)	Gesamtkonferenz Schulkonferenz (Staatliches Schulamt ?)	
Umsetzung	Erfolgsindikatoren festlegen	
Evaluation	Vergleich mit Erfolgsindikatoren	



\* Elmar Philipp / Hans-Günter Rolff: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Weinheim: Beltz, 1998

## 10.9 Gesamtkonferenz November 1998

Aufgabe der Schulleitung ist die Vorbereitung der Gesamtkonferenz. Dazu gehört auch die Auswahl, die Reihenfolge und die Gewichtung der Themen. Stets ist sorgfältig abzuwägen, ob ein Problem oder Anliegen überhaupt von der Gesamtkonferenz zu behandeln ist. Bei der Vorbereitung der Gesamtkonferenz im November 1998 standen an:

- Schuljubiläum und Projektwoche
- Gewalt- und Suchtprävention
- Sanierung
- Schulordnung, Regeln, Rituale, Aufsicht
- Fortsetzung der Rahmenplanarbeit
- Vorbereitung der Schüler auf die Zeit nach der Martin-Buber-Schule
- Differenzierung
- Schulprogramm

Die bunte und breite Mischung der Probleme zeigt einerseits, welche Probleme gleichzeitig anstanden, andererseits aber auch die Unmöglichkeit, sie zusammenzufassen und unter übergeordneten Gesichtspunkten gemeinsam zu behandeln. Die Schnittmengen waren einfach zu gering. Alle Themen mussten gesondert abgearbeitet werden.

Wir bemühten uns wie bisher üblich zu verfahren und eine Prioritätenliste zu erstellen, diesen oder jenen Punkt herauszunehmen, zeitlich zu verschieben oder anderweitig zu lösen. Es gelang trotz unserer Erfahrung und aller Anstrengungen nicht, diese zum Teil zeitlich festgelegten Themen in eine mittelfristige Planung zu bekommen. Bei jeder Variante fanden wir immer wieder Fehler, Gegenargumente oder sogar Unmöglichkeiten. Das lag nun wirklich nicht an mangelnder Phantasie oder fehlendem Durchblick. Dazu sind die Mitglieder der Schulleitung zu lange im Geschäft und haben zu viel Erfahrung. Es war auch nicht möglich, die anstehenden Themen und Probleme zu reduzieren, auch das war nur eine der unmöglichen Varianten. Zumindest für die Schulleitung war das unmöglich in eigener Kompetenz zu entscheiden, ohne das Kollegium, die Gesamtkonferenz zu befragen.

- Sollte das Jubiläum ausfallen?
- Sollte die Erfolg versprechende schulinterne Lehrerfortbildung zur Gewaltprävention abgebrochen werden?
- Sollte .....

Der plötzlich auftauchende Gedanke, genau dieses Sortierungs- und Bearbeitungsproblem zum Gegenstand der anstehenden Gesamtkonferenz zu machen, schien die Lösung zu beinhalten. Doch sofort tauchten neue, bis dahin nicht erlebte Probleme auf.

- Würde das Kollegium, würden die Lehrerinnen und Lehrer dieses als ihr Problem akzeptieren?
- Würde es nicht als Versagen der Schulleitung gewertet werden, die die ihr obliegenden Aufgaben nicht erfüllte?
- Würde .....

Schließlich trafen wir die Entscheidung, so zu verfahren und hatten auch gleich das Problem, diese für die Gesamtkonferenz neue Problemstellung innerhalb weniger Tage inhaltlich und

methodisch für die Konferenz aufbereiten zu müssen. Zwar sind uns für solche Situationen alle gängigen Verfahren bekannt und wurden auch schon von Mitgliedern der Schulleitung angewendet, aber bei von uns geleiteten Lehrerfortbildungen, nicht im eigenen Kollegium.

### **10.9.1 Vorbereitung der Gesamtkonferenz**

Trotz der knappen Zeit bereiteten wir die Gesamtkonferenz besonders sorgfältig vor, sollte doch für die geänderte Problemstellung der angemessene Rahmen geschaffen werden. Schon ein Vergleich der Sitzordnung zeigt deutlich, wie anders diese Konferenz ablaufen sollte. In der Abbildung 1 ist die Standardordnung<sup>1</sup> dargestellt. Sie bietet Raum für jeweils ein Problem. Die Schulleitung hat eine exponierte Sitzposition.

Demgegenüber stellten wir mit der Sitzordnung nach Abbildung 2 sichtbar die Gleichberechtigung aller Teilnehmer her. Die Mitglieder der Schulleitung saßen nicht zusammen. Auf Tische, die beim Problemlösen nur im Wege stehen, wurde verzichtet. Die oben genannten Probleme wurden auf Plakaten dargestellt und diese ringsherum ebenfalls gleichmäßig ausgestellt.

Die Gesprächsführung blieb wie üblich beim Schulleiter, der sich in der besonderen Situation gemeinsam mit der Pädagogischen Leiterin und dem Leiter der Schulprogrammgruppe auch besonders vorbereiten musste. Es musste deutlich werden, dass die Schulleitung keine Lösung parat hat, das Problem ein Problem aller Lehrerinnen und Lehrer ist und die Lösung nur gemeinsam gefunden werden kann.

#Abbildung 1: Sitzordnung der Gesamtkonferenz an der Martin-Buber-Schule

#Abbildung 2: Abweichende Sitzordnung der Gesamtkonferenz im Dez. 1998

### **10.9.2 Durchführung und Bewertung der Gesamtkonferenz**

Wie bekannt sind die ersten Minuten einer Konferenz für deren Gelingen entscheidend. Das Kollegium war ob der geänderten Sitzordnung erstaunt, akzeptierte diese aber als gute Absicht. Es fand also kein Stühlerücken statt. Die Problemdarstellung gelang, die Liste der Schulleitung umfasste die Punkte ...

- Differenzierung
- Gewalt- und Suchtprävention
- Schulordnung, Regeln, Rituale, Aufsicht
- Fortsetzung der Rahmenplanarbeit
- Jubiläum

und wurde um die Punkte

- Sanierung
- Vorbereitung der Schüler auf die Zeit nach der Martin-Buber-Schule

ergänzt. Damit waren wir bei acht Problemfeldern.

---

1 Auch diese Sitzordnung ist nicht zufällig, sondern Ergebnis einer Organisationsberatung nach der Überführung der Carl-von-Ossietzky-Schule in die Martin-Buber-Schule. Die Schulleitung hat die Fensterreihe, das Licht im Rücken; der OHP ermöglicht die Fokussierung, gleichzeitig bleibt diese „Flanke“ frei; die Lehrerinnen und Lehrer sitzen sich jeweils gegenüber; der Personalrat hat den Tisch 1 vorn eingenommen.

Die schon in der Schulleitungssitzung vorherrschende Ratlosigkeit stellte sich, wie nicht anders zu erwarten, auch in der Gesamtkonferenz ein. Erste Lösungsvorschläge wurden gemacht, verworfen, andere hinzugefügt und auch wieder verworfen. Beim Versuch, die Liste zu verkleinern, wurde der Vorschlag gemacht, ein Problem einem Ausschuss zu übertragen. Dieser Vorschlag wurde auch für das eine oder andere Problem übernommen, bis eine Kollegin protestierend feststellte, sie höre nur noch „Ausschuss, Ausschuss“. Aber gerade diese Äußerung machte den Fortschritt deutlich. Den Lehrerinnen und Lehrern wurde so bewusst, dass die bisher übliche Behandlung aller Themen von allen nicht mehr zu leisten war. Das bedeutete aber auch, dass die Ausschussarbeit neu zu definieren war. Das Arbeitsergebnis eines Ausschusses war bisher nur ein relativ unverbindlicher Vorschlag für die Gesamtkonferenz, sozusagen eine Unterlage für die eigentliche Diskussion, die in der Gesamtkonferenz zu führen war. Allen wurde nun klar, dass wir die Probleme an die zu bildenden Ausschüsse abgeben müssen, die ihre Arbeit jeweils eigenverantwortlich und auch für den Rest des Kollegiums verbindlich durchführen müssen. Gegenüber der Gesamtkonferenz blieb die Berichtspflicht. Aber dennoch war ein gewisses Verständnis dafür zu spüren, dass wir in Zukunft in Ausschüssen bereits ausführlich diskutiertes bis auf kleinere Korrekturen akzeptieren und dann auch so beschließen wollen.

Auch wenn die Gesamtkonferenzausschüsse mit recht weitgehender Verantwortung und Entscheidungsbefugnis ausgestattet wurden, so sollte das Hessische Schulgesetz nicht insofern außer Kraft gesetzt werden, als die Ausschüsse die Gesamtkonferenz ersetzten. Die endgültige Beschlussfassung blieb selbstverständlich bei den schulischen Gremien.

Die Liste erhob aber auch den Anspruch der Vollständigkeit, d.h. sie enthält alle vom Kollegium zu bearbeitenden Probleme. Damit war die Schulleitung beauftragt, alle anderen Dinge zu regeln. Es war wohl allen klar, dass weitere Arbeitsgruppen nicht ständig gebildet werden könnten, ohne den Rahmen der Belastbarkeit des Kollegiums zu überschreiten.

Und etwas weiteres wurde den Lehrerinnen und Lehrern persönlich bewusst. Sie übernahmen Verantwortung für die ganze Schule und jede und jeder war aufgerufen, daran mitzuwirken: nicht nur aufgerufen, sondern verpflichtet. Das ist kaum an einem bestimmten Beitrag in der Konferenz festzumachen, ist so nicht formuliert worden und war erst recht kein Beschluss, sondern plötzliche Bewusstseinsveränderung im Konferenzraum, die für alle spürbar war. Nur so ist es zu erklären, dass sich alle Anwesenden in eine der Gruppen einwählten. Vielleicht wurde auch der Gruppendruck plötzlich so hoch, dass sich niemand ausschließen mochte?!

Die Schulleitung hatte die Möglichkeit der Bildung von Arbeitsgruppen vorbereitet. Für jede Lehrerin und jeden Lehrer waren zwei Namensschilder ausgedruckt. Als sich die ersten KollegInnen für die Mitarbeit in einer der Arbeitsgruppen entschieden, wurden ihre Namen vom Schulleiter angeklebt. Doch bald forderte eine Kollegin, die Namensschilder einfach auszulegen, denn jede/jeder könne das eigene Schild auch selbst anbringen. Mochte niemand mit beiden Schildern liegen bleiben?

Nun darf auch nicht euphorisch übertrieben werden. Nicht jede Wahl einer Arbeitsgruppe war durch besondere Arbeitswut begründet. Nachdem sich abzeichnete, wer sich in der einen oder anderen Gruppe engagieren (und arbeiten?) würde, fanden sich schnell weitere Mitstreiter. So schwankte die Gruppengröße zwischen 3 und 17 Lehrerinnen und Lehrern. Das war auch durch Appelle nicht zu verändern und blieb als Konferenzergebnis eben so stehen.

Wie bei jeder Gesamtkonferenz fehlten fast 10% der Lehrerinnen und Lehrer. Diese wurden von der Schulleitung angeschrieben, teilweise persönlich angesprochen und zur nachträglichen Wahl einer Arbeitsgruppe aufgefordert, was sie dann nach einigem Zögern auch taten. Sie brauchten wohl einige Tage, um sich über Ablauf und Inhalt der Gesamtkonferenz zu erkundigen, mochten sich dann nicht ausschließen oder fühlten vielleicht auch die Verpflichtung, sich einzubringen.

### **10.10 Die Arbeitsgruppen**

Die Schulleitung musste den Arbeitsgruppen Raum und Zeit für ihre Arbeit einräumen, denn bei dem ausgelasteten Konferenzterminkalender war zunächst nichts mehr zu finden. Wir entschieden uns, Termine für Gesamtkonferenzen zu streichen und den Gruppen diese Arbeitszeit zur Verfügung zu stellen. Zum ersten Termin wurde zentral durch die Schulleitung eingeladen; die Gruppen tagten gleichzeitig.

Sorge bereitete uns die Arbeitsfähigkeit der Gruppe „Regeln und Rituale“, die nach den Nachwahlen mit 19 Teilnehmern am stärksten angewählt, aber so sicher nicht arbeitsfähig war. Deshalb wurde diese Gruppe vom Schulleiter moderiert. Er achtete darauf, dass Verhandlungen bezüglich der weiteren Arbeit getroffen und insbesondere die Aufteilung in arbeitsfähige Untergruppen erfolgte. Die ansonsten sehr zurückhaltende Moderation gab auch einigen Kollegen die Möglichkeit der starken Einflussnahme auf die Inhalte und das Verfahren. So schälten sich Führungspersönlichkeiten heraus und am Ende der ersten Sitzung war klar, wer in Zukunft in dieser Gruppe Leitungsaufgaben hatte. Die ausdrückliche Frage, ob der Schulleiter Mitglied der Gruppe sei, wurde deutlich verneint.

Die uns vorliegenden Informationen (die Schulleitung war nicht in allen Gruppen vertreten) bestärkten unsere Einschätzung, dass wir vertrauensvoll die weitere Arbeit laufen lassen konnten. Allenfalls wiesen wir auf mögliche Arbeitstermine hin. In der Zeit zwischen November 1998 und Ende April fand keine der üblichen dreistündigen Gesamtkonferenzen statt.

Dabei glaubten wir zunächst, ganz ohne Gesamtkonferenz auskommen zu können, was sich aber sehr schnell als Irrtum herausstellte. Die Schulleitung muss gelegentlich das Kollegium über wichtige Dinge mündlich informieren, manche Entscheidung bedarf der Zustimmung oder des Benehmens der Gesamtkonferenz. Zu den vorgesehenen Gesamtkonferenz-Terminen luden wir manchmal zu einer Kurzkonferenz von 30-40 Minuten ein. Ehrlich und klar brachten wir zum Ausdruck, dass wir bei allen Versuchungen/Verlockungen, die das eine oder andere Problem durchaus für eine ausführlichere Diskussion hergab, von einer Ausweitung der Konferenz dringend abraten. Bis auf kleine Ausnahmen wurde unserer Empfehlung gefolgt. Die Notwendigkeit der Kurzkonferenzen wurde auch akzeptiert. Ich möchte aber noch einmal ausdrücklich betonen, dass wir uns wirklich nur auf unumgängliche Zusammenkünfte beschränkten und nicht der Versuchung erlagen, sowohl das eine zu tun, nämlich Gesamtkonferenzen abzuhalten, als auch das andere zu fordern, nämlich Fortschritte in der Arbeit der Gruppen.

Oft wurde dann anschließend an die Kurzkonferenzen Gelegenheit für Arbeitsgruppensitzungen gegeben, aber eben nur Gelegenheit und keine Verpflichtung. Das gehörte zur Autonomie der Arbeitsgruppen und so sollte es auch bleiben.

Die im Mai 1999 vorgetragenen Zwischenergebnisse waren unterschiedlich und das wurde auch durchaus erkannt. So hatte eine Gruppe Eigenes erarbeitet, eine andere Gruppe hatte sich Materialien bei anderen Schulen besorgt und die Anpassung an die spezifische Situation der Martin-Buber-Schule fehlte noch. Aber niemand stand mit „leeren Händen“ da.

Nur wussten wir auch aus Erfahrung, dass ständig Tagesereignisse dazu verführen, den nächsten Termin dann eben doch noch nicht zu nutzen. Deshalb setzten wir mittelfristig einen zentralen Berichtstermin fest. Dieser wurde rechtzeitig bekannt gegeben, es wurde mehrfach darauf hingewiesen und nach etwa fünf Monaten fand erstmalig wieder eine längere Gesamtkonferenz mit dem zentralen Tagesordnungspunkt „Zwischenberichte aus den Arbeitsgruppen“ statt.

Obwohl die Qualität der Ergebnisse erkennbar unterschiedlich waren, wurde dieses so nicht bewertet. Es gab Rückfragen, in Nuancen wurden Richtungsänderungen vorgeschlagen oder kritisch-konstruktive Anmerkungen gemacht. Bei keiner Gruppe nahm die Gesamtkonferenz die Kompetenz und die Verantwortung wieder an sich, sondern durchweg wurde der Arbeitsauftrag bei der Gruppe belassen. Zwar blieb bei den terminlich nicht so drängenden Themen unbestimmt, wann die Fertigstellung und erneute Vorlage zur Beschlussfassung in der Gesamtkonferenz erfolgen sollte, es blieb aber die Verpflichtung, die einmal übernommene Arbeit in der Gruppe zu Ende zu führen.

So ist der Prozess durch eine kleine Pause, die im Herbst 1999 durch die Konzentration aller Kräfte auf das Schuljubiläum entstehen wird, voraussichtlich leicht zu verkraften. Inzwischen ist vereinbart, dass die Ergebnisse beschlussfähig bis Ende November 1999 vorgelegt werden sollen, um am 08.12.99 in der Gesamtkonferenz behandelt und beschlossen werden zu können.

### **10.11 Die Rolle des Schulleiters in diesem Prozess**

Die Bedeutung des Schulleiters für Schulentwicklungsprozesse ist in der Literatur vielfältig beschrieben und wird hier nicht noch einmal dargestellt. Meine Rolle war mir bewusst, ich habe sie immer wieder selbst und mit Vertrauten überprüft und verändert. Dabei haben mir sowohl intensives Literaturstudium als auch eigene Fortbildung, Gespräche mit anderen Schulleitern und befreundeten KollegInnen geholfen. Schwieriger waren stets Rückmeldungen aus dem eigenen Kollegium zu interpretieren. Sofern sie einzeln und vertraulich erfolgten, waren sie meist zu entschlüsseln. Gruppenaussagen z.B. in Gesamtkonferenzen waren aber meist von so vielen zusätzlichen Botschaften überlagert, dass die Interpretation vielschichtig und selten eindeutig war. Bekannt ist das Äußern von pädagogischen Bedenken, wenn es um Beziehungsprobleme Lehrer-Schulleiter oder auch den Arbeitsplatz der Lehrerinnen und Lehrer geht. Bedenklich sind auch Verallgemeinerungen wie „Wir wissen doch alle ...“, wenn es um sehr persönliche Interessen geht (Einkassieren der stilleren Mehrheit).

Über ein Angebot des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILF, heute in das HELP übergegangen) kam ich zu einer Schulleiterrunde, die sich, ausgehend von Gesprächsführung nach C.Rogers, über Jahre bis zur Supervision voranarbeitete. Die zweite Runde von Schulleitern von Integrierten Gesamtschulen musste erst noch gegründet werden. Das tat ich in Zusammenarbeit mit zwei Kollegen und hielt diese Gruppe über viele Jahre zusammen, organisierte jährlich ein bis zwei gemeinsame Fortbildungen und schuf mir so ein Netzwerk. Wir konnten bei den Treffen gemeinsam, offen und mit der Sicherheit der vertraulichen Behand-

lung alles besprechen. Wir konnten uns gegenseitig telefonisch um Rat fragen oder zusätzlich zu neuen Fragestellungen zusammenkommen<sup>1</sup>.

Zum Verständnis meiner Rolle an der Martin-Buber-Schule muss noch erwähnt werden, dass ich 1983 aus Niedersachsen als Schulleiter an die Schule kam. Zuletzt habe ich davor an der Integrierten Gesamtschule Hannover-Linden, einer TKM-Schule, gearbeitet. Diese Erfahrung hat mein pädagogisches Verständnis für eine gute Schule ebenso geprägt, wie ich dadurch stets Orientierung auch in schwierigen Situationen hatte.

In den hier beschriebenen Phasen habe ich aus meiner Sicht Unterschiedliches getan, was aber nach meiner Sicht insgesamt in dieselbe Richtung weist:

(6.) Die ersten Krisen habe ich genutzt, um einige Veränderungen (ich bezeichne sie als Verbesserungen) herbeizuführen. Dazu zähle ich beispielsweise die Raumnutzung mit eigenen Klassenräumen für jede Klasse und die jahrgangsweise Gliederung. Ferner die Abschaffung der Dreier- zugunsten einer durchgängigen Zweierdifferenzierung. Dabei ist mir beileibe nicht alles gelungen. Das 1985 beschlossene Partnerklassenmodell blieb in kläglichen Anfängen stecken. Im Prinzip zeigte ich beinahe allein die Auswege aus Krisen auf und das Kollegium folgte meinem Vorschlag, nicht immer besonders begeistert.

(7.) Während der ersten Konzeptphase war ich ein in diesem Zusammenhang gleichberechtigtes Mitglied des Schulleitungsteams. Unser Handeln war stets abgesprochen, koordiniert und gemeinsam halfen wir dem Kollegium weiter.

(8.) Dann ging die Arbeit am Konzept lange Zeit kaum voran. Um nicht Resignation, „innerer Emigration“ oder allen möglichen Ausflüchten Raum zu geben, war im Wesentlichen für die Lehrerinnen und Lehrer der Freiraum zu halten. Das tat ich ebenfalls in enger Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der Schulleitung.

Differenzierter soll meine Rolle in der letzten Phase betrachtet werden. Zunächst war ich als Schulleiter Mitglied der Konzeptgruppe, was von allen akzeptiert wurde. Bei den vorbereiteten Arbeiten war das sicher sinnvoll, insbesondere bei der Ausformulierung des Auftrages. Im zweiten Jahr war die ausführliche Bestandsaufnahme der pädagogischen Arbeit der Martin-Buber-Schule wichtigstes Anliegen der Konzeptgruppe und es war notwendig, dazu eine verlässliche Vertrauensebene zu schaffen. Sollte die Erhebung realistisch sein, mussten auch Schwachstellen erkennbar werden. Da der Schulleiter aber auch Kontrollfunktion in der täglichen Arbeit hat, könnte seine Beteiligung an der Bestandsaufnahme auch schnell als zusätzliche Kontrolle interpretiert werden. Deshalb waren zwei Konsequenzen zu ziehen:

(9.) Der Schulleiter war nicht mehr Mitglied der Konzeptgruppe, konnte aber jederzeit als Gast von der Gruppe zur Teilnahme gebeten werden,

(10.) Den Vorsitz der Konzeptgruppe wurde von einer Lehrerin übernommen, die dann auch konsequent die Vertretung gegenüber dem Kollegium übernahm.

Auch war es nicht erforderlich, war sogar nicht erwünscht, dass der Schulleiter sich durch besondere inhaltliche Vorgaben hervortat. Viel größere Bedeutung bekam meine Aufgabe, in Konferenzen und Gesprächen Nachfragen zu stellen und so halbfertige Gedanken zu präzisieren. Außerdem waren viele persönliche Einzelgespräche zu führen, die so unterschiedliche Themen wie

---

<sup>1</sup> So entstand durch einen Anruf bei mir die heute noch bestehende Runde der E/G-Schulen, die erstmalig in der Martin-Buber-Schule tagte.

- Rollenklärung
- Literaturhinweise
- Persönliche Befindlichkeit
- Konflikte mit Kolleginnen

hatten.

Obwohl insgesamt mit meinen Ergebnissen als Schulleiter keineswegs unzufrieden, habe ich es oft bedauert, dass ich in meine Rolle als Schulleiter sehr unvorbereitet hineinkam und nahezu keine Unterstützung bekam. Es sei denn, ich hätte sie wie die IGS-Schulleiter-Runde selbst organisiert und/oder wie die Gesprächsführungsrunde überwiegend selbst finanziert.

### **10.12 Die Rolle als Mitglied der Schulleitung und Vorsitzender der Schulprogrammgruppe**

Für mich (Wolfgang Cezanne) war die Leitung der Schulprogramm-Gruppe auch eine 'Evaluation' persönlicher Entscheidungen und Entwicklungen. Fast 25 Jahre war ich Lehrer bzw. Referendar an der Martin-Buber-Schule, davon ca. 20 Jahre als Stufenleiter 9/10. Diese Funktion hatte ich zwar über die vielen Jahre verändert und ausgebaut, eine Weiterentwicklung hin zu anderen Funktionen aber praktisch ausgeschlossen.

Private Veränderungen und Ermunterungen aus dem Schulleitungsteam meiner bisherigen Schule führten schließlich zu dem Entschluss, die Schwerpunkte meiner Arbeit von der organisatorischen Optimierung mehr in Richtung inhaltlicher und konzeptioneller Prozesse zu verlagern. Damit verbunden war die Entscheidung, die Stelle eines Pädagogischen Leiters an einer integrierten Gesamtschule anzustreben.

Das Angebot meines bisherigen Schulleiters, die Leitung der Schulprogramm-Gruppe zu übernehmen, gab mir die Chance, diese Entwicklung und Entscheidung an der eigenen Schule zu überprüfen, gewissermaßen zu 'evaluieren'. Ein wichtiger Nebeneffekt kam hinzu: Diese Arbeit war zugleich eine Möglichkeit, mich sehr praxisbezogen auf eine eventuelle Bewerbung vorzubereiten.

Meine inzwischen erfolgreiche Bewerbung um die Stelle eines Pädagogischen Leiters an der Bernhard-Adelung-Schule Darmstadt war nicht zuletzt auf diese einmalige Chance der Weiterentwicklung zurück zu führen. Ich kann somit die Erfahrungen an meiner bisherigen Schule insgesamt und besonders aus der Schulprogrammarbeit in eine Schule einbringen, die noch am Anfang des Schulprogramm-Prozesses steht.

### **10.13 Schlussbewertung**

Die auch von etlichen Lehrerinnen und Lehrer geteilte Ansicht zu diesem Entwicklungsschritt ist, dass wir einen erheblichen Teil der Verantwortung, die bisher formal beim Schulleiter oder auch unbestimmter bei der Schulleitung lag in das Kollegium hinein delegiert haben. Viele Lehrerinnen und Lehrer empfinden sich nun auch als diejenigen, die unmittelbar für das Gelingen der Arbeit an der Martin-Buber-Schule Verantwortung tragen. Die sonst in Schulen durchaus übliche Einstellung, Lehrerinnen und Lehrer machen gewissenhaft ihre Arbeit in der jeweiligen Unterrichtsstunde, gehen mittags nach Haus und überlassen alles andere der Schulleitung hat der Erkenntnis Platz gemacht, dass jede und jeder Anteil am Ganzen hat. Es ist

nicht mehr möglich, sich aus dieser Verantwortung davonzustehlen, jedenfalls nicht an der Martin-Buber-Schule.

Das klingt vielleicht schöngefärbt, erfuhr aber bald eine Bewährungsprobe. Zufällig sind zum Schuljahreswechsel vier der sechs Ämter in der Schulleitung unbesetzt und wann die fälligen Ausschreibungen Erfolg haben ist ungewiss. Um die Arbeit in der Schule überhaupt noch zu bewältigen, waren zwei Maßnahmen zu ergreifen:

- Etliche Aufgaben waren von der Schulleitung in das Kollegium oder gezielt an einzelnen Lehrerinnen oder Lehrer zu delegieren,
- Die Funktionsstellen sind bis zu ihrer Besetzung in einigen Monaten durch einzelne Personen oder auch Teams zu verwalten.

Alle angesprochenen Lehrerinnen und Lehrer haben sich bereitwillig zur Verfügung gestellt und das auch nicht an Bedingungen wie Vergünstigungen geknüpft.

Diesen Prozess, der sich über mehr als zehn Jahre erstreckt, haben wir mehrfach dargestellt. Die Rückmeldungen haben uns motiviert, das jetzt auch schriftlich niederzulegen. Wie eingangs schon dargestellt, werden Selbstbeteiligte die eine oder andere Phase anders sehen oder bewerten. **IGS Kelsterbach: „Verbindlichkeit“ – Eine Studie über Ziele und Wirklichkeit eines pädagogischen Konzepts**

An dieser Stelle wird eine Studie in ganzem Umfang dokumentiert, die im Hauptteil des Berichts nur in Zusammenfassung dargestellt ist.<sup>1</sup>

### 11.1 Fragestellung der Studie

Die IGS Kelsterbach verwendet in ihrem Schulprogramm einen Begriff, der in der Diskussion über Autonomie, Schulentwicklung etc. eher selten zu finden ist: Die Schule will „Verbindlichkeit“ fördern und in der praktischen Arbeit stärker zur Wirkung kommen lassen, als es bisher nach Einschätzung des Kollegiums der Fall zu sein scheint.

Im Rahmen ihrer schulpraktischen Studien haben Studierende in Veranstaltungen unter meiner Leitung Praktika an dieser Schule absolviert. Bei der Frage, welche „pädagogische Fragestellung“ für den anzufertigenden Praktikumsbericht von den Studierenden an dieser Schule bearbeitet werden könnte, ergab sich in entsprechenden Gesprächen bald, dass der Begriff „Verbindlichkeit“ bei den Studierenden Neugier auslöste und dass er zugleich innerhalb der Schule als durchaus noch vorläufig und unscharf verstanden wurde – also war „Forschung“ angesagt.

Da traf es sich gut, dass eine solche Untersuchung gefördert werden könnte, wenn es dabei um Fragen des sozialpädagogischen Konzepts und Programms der Schule ginge. Dieser außerunterrichtliche Bereich erwies sich dabei rasch als ein gut geeignetes Forschungsfeld, weil die Frage nach der Verbindlichkeit, mit der die Schülerinnen und Schüler solche Angebote wahrnehmen, zum einen unmittelbar für die Praxis bedeutsam ist und zum anderen die Möglichkeit bietet, die Frage nach der Bedeutung von Verbindlichkeit an einem Ausschnitt der Schule zu untersuchen, der nicht im traditionellen Sinne „Schule“ darstellt und auf diese Weise einen ‚anderen‘ Blick auf Schule anbietet: die Schülerinnen und Schüler sind hier nicht

---

<sup>1</sup> Diese Studie wurde von der Studentin Isabell Schanz und dem Studenten Tobias Müller angefertigt und von mir überarbeitet.



verpflichtet, bestimmte Angebote wahrzunehmen, sondern können nach eigener Wahl eine „Verbindlichkeit“ eingehen – oder sich dieser wieder entziehen.

Diese ebenso offene wie spannende Fragestellung wird in dieser Studie *in drei Schritten bearbeitet*: Zunächst wird nach der allgemeinen Bedeutung des Begriffs „Verbindlichkeit“ gefragt, wie er in den Büchern steht; im zweiten Schritt wird eine kurze Befragung ausgewertet, bei der die Lehrerinnen und Lehrer der Schule über ihre Vorstellungen von Verbindlichkeit Auskunft gegeben haben, und schließlich werden eine Befragung und Interviews ausgewertet, die mit den Schülerinnen und Schülern über das AG-Angebot der Schule durchgeführt wurden.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die in der Studie erwähnten bzw. möglicherweise *identifizierbaren Personengruppen* nicht „persönlich“ angegriffen werden sollen. Wir meinen jedoch, teilweise konkrete Andeutungen machen zu müssen, wenn wir von den Befragten auf Dinge angesprochen wurden, die ihrer Meinung nach verändert werden sollten. Für eine interne Diskussion scheint uns dies unumgänglich. Gleichwohl wird gegenüber externen LeserInnen die Anonymität gewahrt bleiben.

Und schließlich sei erläutert, wie wir es mit *geschlechtsspezifischen Angaben* halten. Nachdem eine empirische Studie gezeigt hat, dass es entgegen häufig wiederholter Behauptung doch nicht ganz ohne Bedeutung ist, ob bzw. in welcher Form die „weibliche Form“ der gemeinten Personen angesprochen wird (vgl. Schlömerkemper 2000), verwenden wir vor allem die Variante mit dem „kapitalen Binnen-I“. Sie macht in auffälliger, aber doch kurzer Weise auf die (bisher vernachlässigte) Gleichberechtigung der beiden Geschlechter aufmerksam. Den Einwand, man könne dieses „I“ „gar nicht lesen“, teilen wir nicht und empfehlen ggf. ein „LehrerInnen“ wie „Lehrerinnen“ zu sprechen und darauf zu vertrauen, dass die „männliche“ Form dann immer „mit gedacht“ wird.

## 11.2 Methoden der Studie

Es handelt sich bei dieser Untersuchung im Prinzip um eine *explorative Studie*. Sie versucht zu ermitteln, welche Bedeutung ein Begriff hat, der in der schulpädagogischen Diskussion wie in der schulischen Praxis bisher kaum verwendet worden ist. Folgende Verfahren werden angewendet:

- Eine allgemein begrifflich-nominale Analyse der Wortbedeutung von „Verbindlichkeit“;
- Eine zusammenfassende Deutung einer Diskussion im Kontext einer pädagogischen Lehrveranstaltung;
- Eine hermeneutische Analyse der entsprechenden Ausführungen im Schulprogramm der Schule;
- Eine schriftliche, offene Befragung der Lehrerinnen und Lehrer der Schule zu ihrem Verständnis von „Verbindlichkeit“;
- Eine schriftliche Befragung und mündliche Gespräche (Gruppendiskussion) mit Schülerinnen und Schülern zu den außerunterrichtlichen Arbeitsgruppen.

Im Folgenden werden die beiden Befragungen näher erläutert:

### 11.2.1 Die Befragung von Lehrerinnen und Lehrern

Wie in der Einleitung erwähnt, bat die Schulleitung im Sommer des Jahres 2000 um eine Untersuchung zur Bedeutung der „Verbindlichkeit“ an ihrer Schule. Dies stand im Zusammenhang mit der Vorläufigkeit dieses Teils des Schulprogramms. Es sollte herausgearbeitet werden, welche Vorstellungen die Lehrerinnen und Lehrer der Schule mit diesem Begriff ‚ihres‘ Schulprogramms verbinden und in welchen Hinsichten und Richtungen ggf. ein Handlungsbedarf festzustellen ist.

Im August 2000 wurde den Lehrerinnen und Lehrern mit einem entsprechenden Begleitbrief der Schulleitung ein von uns entworfener einseitiger Bogen ausgehändigt, in dem um Äußerungen zu folgenden Aspekten gebeten wurde:

- „Darstellung einer Situation, in der ich Verbindlichkeit vermisst habe bzw. vermisse.“
- „Darstellung einer Situation, in der ich Verbindlichkeit vorgefunden habe, bzw. vorfinde (hier können Sie auch eine gewünschte Situation darstellen; dann bitte jedoch als solche identifizierbar machen).“

Die ausgefüllten Bögen sollten in einem einheitlichen, verschlossenen Umschlag anonym im Lehrerzimmer in eine „Urne“ gelegt werden. Festgehalten (auf einer Namensliste als „erledigt“ abgehakt) wurde lediglich, ob der Bogen abgegeben worden war.

Insgesamt wurden an die Lehrerinnen und Lehrer 55 *Fragebögen verteilt* (nicht an die Lehrenden der Sprachkurse für ausländische SchülerInnen, weil diese die Schule nur wenig ‚von innen‘ kennen). Zurückgegeben wurden 50 Umschläge. Davon enthielt ein Umschlag einen zweiten Antwortbogen; in sechs Umschlägen fanden wir leere Fragebogen ohne jeglichen Kommentar. Uns liegen also 44 auswertbare Bögen vor (Rücklauf = 80 %). In drei Fällen war der Bogen nur halb (bei einer der beiden Fragen) ausgefüllt.

### **11.2.2 Die Befragung der Schülerinnen und Schüler**

Die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich „Verbindlichkeit“ sollten nicht allgemein erfragt, sondern anhand ihres konkreten Verhaltens in einer Situation, in der der Umgang mit „Verbindlichkeit“ erkennbar werden kann, gedeutet werden. Dazu bot sich ein Bereich an, der einerseits nicht wie der ‚normale‘ Unterricht unter der Schulpflicht steht, der aber auch nicht gänzlich als ‚freiwillig‘ zu verstehen ist: Den SchülerInnen wird die Teilnahme an Arbeitsgruppen angeboten, die außerhalb des Unterrichts am Nachmittag stattfinden. Die Teilnahme ist freiwillig, es wird aber seitens der Schule davon ausgegangen, dass eine Anmeldung „verbindlich“ ist und eine regelmäßige Teilnahme zur Folge haben soll. – Eine Befragung sollte aufklären, wie es sich damit verhält.

Zur Klärung der genannten Fragen haben wir den folgenden Fragebogen erarbeitet:

Habt Ihr schon einmal an einer AG teilgenommen? Wie war es denn? Erzählt mal!

Habt Ihr in diesem Schuljahr eine AG gewählt? Wenn ja: Welche und warum? Wenn nein: Warum nicht?

Gibt es Unterschiede zwischen den AGs, die von Lehrern gehalten werden, und denen, die von außerschulischen Mitarbeitern/Honorarkräften angeboten werden?

Sollten die AGs im Zeugnis erwähnt werden oder ist das nicht wichtig? Erläutert Eure Gründe!

Hast du schon einmal eine AG gewählt, bei der du nach einer Weile nicht mehr teilgenommen hast? Woran lag es? (deine Antwort wird vertraulich behandelt.)

Anmerkungen:

Antworten werden anonym behandelt und ausgewertet.

Die Fragen 1 bis 4 werden in Gruppen bearbeitet, Frage 5 individuell von jeder/m Schüler/in.

Wir suchten jeweils 3 bis 4 Klassen einer Jahrgangsstufe im Unterricht auf und teilten den Fragebogen aus. Die SchülerInnen beantworteten die Fragen 1 bis 4 in Gruppen, wobei sie die Antworten der einzelnen Gruppenmitglieder zusammenfassten und die Fragen gemeinsam bearbeiteten. Die 5. und letzte Frage beantwortete jeder Schüler alleine und auf einem eigenen Blatt Papier. Auch diejenigen, die entweder noch keine AG besucht oder unregelmäßig teilgenommen hatten, sollten dies notieren. Dies ermöglichte uns, auch hier einen Überblick zu erhalten.

Viele jüngere Schüler haben trotz unserer Aufklärung nicht verstanden, warum sie diese Frage gewissenhaft bearbeiten sollen. Wir haben vor der Austeilung des Fragebogens immer darauf geachtet, ihn sorgfältig zu erklären. Die Schüler wurden auf verschiedene Gründe hingewiesen, warum wir diese Fragen stellen und warum sie wahrheitsgetreu beantwortet werden sollten. Diese Gründe beschrieben wir folgendermaßen:

- Interesse der Schulleitung; d.h. die Schulleitung möchte erfahren, wie euch die AGs gefallen und was man eventuell verbessern könnte.
- Man möchte wissen, aus welchen Gründen ihr aus einer AG ausgetreten seid oder einfach nicht mehr teilgenommen habt.
- Welche AGs sollten z. B. in Zukunft angeboten werden?
- Was macht euch Spaß/Was ist nicht schön oder eher langweilig gewesen und woran lag es?
- Spielt es eine Rolle, ob Noten der AGs im Zeugnis erscheinen?

Dass die Befragung anonym stattfand, wirkte sich nach unserem Eindruck günstig auf die Beantwortung aus. Die SchülerInnen legten offenbar großen Wert auf eine anonyme Beantwortung, denn die Zettel wurden fein säuberlich zusammengefaltet an uns zurück gereicht. Als besonders wichtig empfanden die ‚älteren‘ Klassen diese Anonymität, denn sie gaben – wie sich später zeigte – sehr offen Auskunft über Aspekte, die sie als Defizit empfanden.

Um die Meinung der SchülerInnen möglichst genau wiederzugeben, geben wir bei der Ausarbeitung möglichst viele Aussagen als Zitate wieder.

### **11.3 „Verbindlichkeit“ im allgemeinen Sprachgebrauch**

„Verbindlichkeit“ scheint auf den ersten Blick ein Begriff zu sein, der im alltäglichen Umgang ein eindeutiges Signal sendet: es geht um Ansprüche, um Erwartungen, vielleicht um Forderungen und Ähnliches. Auf den zweiten Blick ist jedoch unklar, wie „verbindlich“ das vermeintlich „verbindliche“ denn ist. Kann man es einklagen? Ist es mehr als ein Wunsch? Wer setzt ggf. Maßstäbe des verbindlichen usw. Je mehr wir versucht, haben, den Begriff zu fassen, desto fraglicher wurde es uns. Wir haben deshalb zunächst versucht, die alltagssprachliche Bedeutung des Begriffs zu klären, um dies ggf. mit der spezifischen pädagogischen Verwendung vergleichen zu können.

#### **11.3.1 Lexikalische Definitionen**

Bei der Durchsicht verschiedener Lexika und Wörterbücher haben wir folgende Erläuterungen gefunden:

**verbindlich** (höflich, zuvorkommend; bindend, verpflichtend); eine verbindliche Zusage; **Verbindlichkeit; Verbindlichkeitserklärung**; (DUDEN 2000: Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim: Bibliographisches Institut, S. 1021).

**Verbinden** (mhd. verbinden „fest-, zusammenbinden. [...] **Verbindung** w (spätmhd. Verbindung; heute auch „student. Kooperation“); **verbindlich** (16. Jh., heute meist für „höflich“, doch haben Wendungen wie ‚verbindliche [meist bindende] Zusage‘ und die Abl. **Verbindlichkeit** w [Mehrz.: „kleiner Schulden“] den alten Sinn „verpflichten“ bewahrt, ebenso die Verneinung unverbindlich [...]. (DUDEN 1963: Herkunftswörterbuch. Die Etymologie der deutschen Sprache, Mannheim: Bibliographisches Institut, Duden, Band 7, S. 67-68).

**verbindlich (1)**, bindend, endgültig, definitiv, feststehend, unwiderruflich, verpflichtend, pflichtig (schweiz.), obligatorisch, nicht freiwillig; nötig, üblich, unabänderlich. **verbindlich (2)** entgegenkommend. **Verbindlichkeit**: Freundlichkeit, Schuld; Verbindlichkeiten eingehen leihen. (Microsoft LexiROM Version 2.0, Lexikon für sinn- und sachverwandte Wörter).

**Verbindlichkeiten**, Geldschulden, z.B. aus der Aufnahme von Darlehen oder infolge der Stundung von Rechnungsbeträgen für bezogene Waren. (Bertelsmann Universal Lexikon, Bd. 18. Verlagsgruppe Bertelsmann GmbH, 1990, S. 339).

**Verbindlichkeit**: die; - ; -en **1 a)** o. Pl. den Gesprächspartner verpflichtendes, einnehmendes Verhalten **b)** Bindung; Verpflichtung >*Dieser Vertrag hat keine Verbindlichkeit*< **c)** m. Pl. finanzielle Verpflichtungen; Schulden >*Ich habe Verbindlichkeiten gegenüber der Bank*< **2** Höflichkeit (Karl-Dieter Bunting: Deutsches Wörterbuch. Chur/Schweiz: Isis Verlag, 1996, S. 1239).

Diese nominalen Definitionen machen darauf aufmerksam, dass es bei „Verbindlichkeit“ um *zwei Dimensionen* geht:

- Zum einen geht es um „*Schuld*“ und „*Pflicht*“, also um eine quasi rechtliche Dimension; bestehende und fraglos geltende Verpflichtungen müssen eingehalten werden; ein Partner kann von anderen aufgrund ihrer spezifischen Beziehung bzw. ihrer unterschiedlichen sozialen Stellung bestimmte Verhaltensweisen verlangen; in umgekehrter, aber entsprechender Sichtweise muss eine Person, die sich in eine solche Beziehung begibt, die dort üblichen Verhaltensnormen akzeptieren und einhalten oder gewärtigen, dass ihr Sanktionen auferlegt werden, wenn sie dem nicht entspricht.
- Zum anderen geht es um „*Höflichkeit*“, „*Bindung*“, „*Freundlichkeit*“. In dieser Hinsicht scheint der Grad der „Verbindlichkeit“ im Sinne eines Zwanges geringer zu sein. Aber gleichwohl würde sich eine Person aus einer Gemeinschaft ausschließen, wenn sie deren Verhaltensregeln nicht akzeptiert. Sie müsste jedoch nicht mit kodifizierten, streng geregelten Sanktionen rechnen, weil „Höflichkeit“ nur erwartet, nicht aber eingeklagt und mit Sanktionen durchgesetzt werden kann.

Mit dem Begriff „Verbindlichkeit“ scheinen also Verhaltenserwartungen gedacht zu sein, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind und sich im *Grad der Sanktionsfähigkeit* unterscheiden: In einem formal-rechtlichen Sinne kann mehr verlangt und durchgesetzt werden als in der emotional-kommunikativen Ebene. Dabei erscheinen diese beiden Ebenen durchaus nicht als unterschiedlich bedeutsam, sie stehen aber in einem Spannungsverhältnis zueinander, das wechselseitig das jeweils andere relativiert, je mehr das eine betont wird:

- Wer die *formal-rechtliche* Seite betont, weist der Emotionalität und der Zwischenmenschlichkeit bestenfalls eine Nebenrolle zu, die im Zweifelsfall sogar gänzlich ignoriert werden kann.
- Wer die *zwischenmenschliche Freundlichkeit* fördern will, kann dies kaum tun, wenn er sich notfalls auf die formal-rechtliche Ebene begibt und etwa „Höflichkeit“ einfordern und durchsetzen will. Er bleibt darauf angewiesen, dass „Höflichkeit“ freiwillig erbracht wird.

Hier scheint sich bereits ein *Dilemma* anzudeuten: Die mit dem Begriff „Verbindlichkeit“ verbundenen Vorstellungen changieren zwischen Ebenen, die in einer paradoxen Beziehung *zwischen Zwang und Freiwilligkeit* stehen. „Sei verbindlich!“, kann als Forderung verstanden werden, die auf Zwang setzt und auf Einsicht oder Freiwilligkeit verzichtet und die ‚menschliche‘ Beziehung gefährdet – sie kann aber auch als Bitte gedeutet werden, deren Erfüllung man sich erhofft, die man allerdings nicht einfordern kann.

Aber vielleicht kann dieses Paradox doch aufgelöst werden, wenn es gelingen sollte, *die formal-rechtliche Dimension ‚menschlich‘ zu handhaben*, so dass der enthaltene Zwangscharakter nicht allzu stark erlebt wird, bzw. in der emotional-kommunikativen Dimension auf der Grundlage von Verständnis und Empathie doch so zu handeln, dass man sich „aufeinander verlassen“ kann und die immer möglichen Enttäuschungen ausbleiben oder zumindest sich in Grenzen halten. – Aber das sind fürs Erste nur Spekulationen auf einer allgemeinen verbal-begrifflichen Ebene. Für die pädagogische Praxis ist damit noch nicht viel gesagt!

### 11.3.2 Ein akademisch-pädagogischer Diskurs

Eine Annäherung an die pädagogische Bedeutung von „Verbindlichkeit“ wurde in einer Diskussion an der Universität gesucht: Im Rahmen eines Seminars zu den schulpraktischen Studien haben wir mit den Kommilitonen diskutiert, was nach ihrem Verständnis – im Allgemeinen und auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen im Praktikum – unter „Verbindlichkeit“ zu verstehen sein könnte. Eingeleitet wurde diese Diskussion mit einem Bericht aus der IGS Kelsterbach und das dortige Schulprogramm.

Bei der Sammlung von begrifflichen Assoziationen kamen wir zu einer ähnlichen Sammlung wie bei der Durchsicht von Wörterbüchern (s.o.). Vor allem wurde die Nähe der Begriffe „Verbindlichkeit“ und „Verlässlichkeit“ betont. Aufgegriffen wurde von den Studierenden der Hinweis, dass die Schule die SchülerInnen in ihrer „Subjektivität“ ernst nehmen wolle. Dies sei aber wohl schwierig zu verwirklichen, wenn man feststelle, dass die SchülerInnen offenbar die für erforderlich gehaltenen „Sekundärtugenden“ nicht in dem gewünschten Maße internalisiert haben, wie die Sekundarstufen-Schule es im Anschluss an die Grundschule erwarten möchte. Eine Entwicklung von „Selbstständigkeit“ setze doch wohl voraus, dass ein Minimum an Regeln für den Umgang miteinander eingehalten werde. Solche Erwartungen wurden von vielen Studierenden mit Blick auf eine spätere Berufstätigkeit in der Schule durchaus geteilt. Man wolle z.B. nicht zum Objekt von Beleidigungen werden und verstehe den Lehrberuf nicht als Ersatzleistung für das Versagen der Eltern bzw. der Gesellschaft.

Andererseits wurde – durchaus mit kritischer Intention – nachgefragt, was denn eigentlich das pädagogische Ziel sei, mit dem solche Erwartungen begründet und eventuelle Sanktionen gerechtfertigt werden können. Dazu wurden vor allem zwei Aspekte betont:

- Zum einen wurde auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule verwiesen, zu dem es gehöre, die Kinder und Jugendlichen auf ein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten – und

soziale Verhaltensweisen (auch im Sinne von Sekundärtugenden) gehörten nun einmal dazu, sie seien Voraussetzung für den (erfolgreichen) Eintritt in das Berufsleben. Die Schule könne sich dieser Aufgabe nicht entziehen.

- Zum anderen wurde betont, dass es wenig Sinn mache, den Schülerinnen und Schülern die gewünschten Verhaltensweisen sozusagen aufzuzwingen, ohne dass diese deren Sinnhaftigkeit einsehen und sie in ihrer sozialen, humanitären und kommunikativen Bedeutung erleben können. In diesem Sinne sei es z.B. zu verstehen, wenn Regeln, die von allen Beteiligten eingehalten werden sollen, mit diesen gemeinsam erarbeitet und beschlossen werden. Es solle ein „gemeinsames Regelwerk“ entstehen, das transparent bleibt und prinzipiell revidierbar ist. Als problematisches Gegenbeispiel wurde auf das sozialpsychologische Experiment „Die Welle“ hingewiesen, bei dem Jugendliche durch einen charismatisch wirkenden Führer und mit Hinweisen auf ein „übergeordnetes Ganzes“ und auf das „Gemeinwohl“ u.Ä. zur Übernahme fremdbestimmter Normen angeleitet wurden.

Als ‚Lösung‘ dieser Problematik wurde die Vorstellung entwickelt, dass die beiden Aspekte zugleich bedacht werden müssen und nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen: Das Ziel der Erziehung zum Sozialverhalten und der Vermittlung sozialer Verhaltensnormen dürfe nicht beliebig relativiert werden, es müsse aber in einem transparenten Prozess bearbeitet werden, in dem die Beteiligten nicht zum Objekt einer „Behandlung“ werden, sondern „Subjekte“ des Handelns bleiben. In diesem Sinne sei der „Prozess“ der Auseinandersetzung um Verhaltensnormen etc. wichtig, wenn nicht entscheidend. „Der Weg ist das Ziel!“, wurde als Formel für dieses Verständnis verwendet. Die Regeln selbst seien letztlich (in ihren inhaltlichen Details) nicht so wichtig wie die Erfahrung, dass solche Regelungen für den Umgang miteinander wie auch für die individuelle Entwicklung wichtig sind. Und damit sie diese Wirkung entfalten können, müssten sie zu einem erkennbaren Maße „verbindlich“ sein.

Solche normativen Setzungen mögen als typisch „akademisch“ erscheinen und als praxisfern abgetan werden – sie sind jedoch vor dem Hintergrund zu verstehen, dass pragmatische Zielsetzungen und auf den ersten Blick plausible Orientierungen sich nicht zuletzt auch vor einem anspruchsvollen Verständnis des Bildungsauftrags der Schule rechtfertigen können müssen. Und nicht zuletzt wurde dabei ein Anspruch ernst genommen, der im Schulprogramm der Schule selbst eine deutliche Stelle einnimmt – wie im nachfolgenden Kapitel deutlich werden wird.

## **11.4 „Verbindlichkeit“ im Schulprogramm der IGS**

Welchen Stellenwert hat „Verbindlichkeit“ im Konzept der IGS Kelsterbach? – Wir referieren im Folgenden zunächst das Schulprogramm der Schule.

Das Schulprogramm der IGS Kelsterbach wurde am 15. November 1999 verabschiedet und wird (auf der Titelseite) als „mittelfristiges Arbeitsprogramm zur pädagogischen Gestaltung der schulischen Arbeit“ bezeichnet.

Das Schulprogramm befasst sich im Anschluss an eine „Präambel“ und nach der Beschreibung des „gegenwärtigen Profils“ im Kapitel 3 mit den „Pädagogischen Schwerpunkten“. Dazu wird Folgendes ausgeführt (in der Druckfassung sind die wichtigen Punkte als Marginalien am Rand notiert – sie werden hier kursiv vorangestellt; die Ausführungen zu den anderen Schwerpunkten werden hier ausgelassen):

*„3. Pädagogische Schwerpunkte**(3-2) Darstellung der Handlungsfelder**3.2.1 Projektorientierung [...]**3.2.2 Modernisierung des Medieneinsatzes [...]**3.2.3 Schülerbezogene und handlungsorientierte Lern- und Unterrichtsmethoden [...]**3.2.4 Stärkung der Verbindlichkeit**Für mehr Verbindlichkeit, gegen Destruktivität, Indifferenz und Verweigerung**Dieses Handlungsfeld ist noch nicht aktuell für dieses Schulprogramm bearbeitet. Es ist aber seit über fünf Jahren im Blickfeld der strategischen Bemühungen um eine Verbesserung der Lernvoraussetzungen und der Lernergebnisse. Erinnert sei an das Stichwort: „Integration nur bei Kooperation“, das vor einigen Jahren geprägt wurde. Dieses Stichwort beinhaltet ein weites pädagogisches Feld, das momentan noch unzureichend bestellt ist. Bei der Frage des Verhältnisses von Input und Output ist die Einforderung der Verbindlichkeit von großer Bedeutung. Es nützt nichts, wenn die Pädagogen sich Gedanken und Mühe machen, ihre Arbeit zu verbessern und zu modernisieren, auf der Abnehmerseite (Schüler-/Elternseite) aber Indifferenz, Destruktivität und Verweigerung diese Bemühungen unterlaufen.**Klare Anforderungen der Schule an die Lernbereitschaft und äußeren Lernvoraussetzungen**Die Schule muss klare Forderungen an die Lernbereitschaft und die äußeren Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler stellen und diese bis in die Details hinein auch durchsetzen. Dazu gehören u.a. Anforderungen an die Ausstattung der Schüler/innen mit Arbeitsmaterialien, Heften, Büchern, Ordnern usw., Anforderungen an das Einhalten von Terminen verschiedenster Art; die Erfüllung von Verpflichtungen, Aufgaben u. a. m..**Hier müssen wir für die weitere Arbeit überlegen, wie wir uns die Setzung und die Kontrolle der Verbindlichkeiten erleichtern, d. h. ökonomischer arbeiten, effizienter werden und uns nicht in Einzelkämpfen frustriert verschleifen.**Den Schüler in seiner Subjektivität ernst nehmen heißt in diesem Zusammenhang auch, ihn die Konsequenzen mangelhaft ausgeprägter Sekundärtugenden spüren lassen und seine Erziehungsberechtigten mit in die Verantwortung zurückholen, wo dies noch möglich und sinnvoll erscheint.**Andererseits müssen wir als Pädagogen unseren Schülerinnen und Schülern Hilfen und Möglichkeiten an die Hand geben, in denen sich diese Sekundärtugenden in humanen Zusammenhängen bilden und entwickeln können.**Die grundsätzliche Orientierung unserer Schule und dieses Schulprogramms bieten einen Rahmen, innerhalb dessen diese Sekundärtugenden sinnvoll und wichtig sind und ihre Einforderung legitimiert ist.**3.2.5 Schulsozialarbeit als soziales Stütz- und Ausgleichssystem [...]**(Schulprogramm der IGS Kelsterbach vom 15. 11. 1999, S.7 bis 10)*

Im Folgenden versuchen wir, diesen Text hermeneutisch aufzuschlüsseln und anhand der verwendeten Begriffe und Bilder das implizite Verständnis von Schule, der Rolle der Schülerinnen und Schüler, der Lehrenden, der Eltern etc. transparent zu machen und die Planungen nach ihren zugrunde liegenden Intentionen zu befragen. Dies kann natürlich nur vorläufig sein und soll die nachfolgende Befragung fundieren.

Die Ausführungen benennen mehrere *Spannungsfelder*, die z.T. ausdrücklich thematisiert werden:

Ein spezifisches „Spannungsfeld“ der Integrierten Gesamtschule sei die Spannung zwischen Integration und Individualisierung;

Es wird eine Spannung gesehen zwischen den „Realitäten, [den] Erfahrungen und Lernvoraussetzungen der Schüler/innen“ einerseits und dem Ziel, „dass die Schüler/innen mehr Verantwortung für das Lernen und ihren schulischen Erfolg übernehmen“ zum anderen;

Es sei auf der einen Seite nötig, den Schüler „die Konsequenzen mangelhaft ausgeprägter Sekundärtugenden spüren (zu) lassen“ und andererseits (müssten) „Pädagogen den Schülerinnen und Schülern Hilfen und Möglichkeiten an die Hand geben, in denen sich diese Sekundärtugenden in humanen Zusammenhängen bilden und entwickeln können“.

Mit diesen Spannungsfeldern (zumindest dem ausdrücklich genannten ersten) soll im Sinne einer „produktiven Herausforderung“ umgegangen werden: durch die „Modernisierung von Inhalten und Methoden“ könne es gelingen, „der Spannbreite dieses Feldes gerecht zu werden“. Solche „strategische(n) Bemühungen“ lassen das genannte Problem auf den ersten Blick als quasi technisch lösbar erscheinen: Wenn es gelingt, Inhalte und Methoden des Unterricht zu „modernisieren“, dann werde sich die Spannung zwischen Integration und Individualisierung lösen lassen. Diese Voraussetzung zu schaffen, wäre vermutlich Aufgabe der Bildungspolitik, der Schulpädagogik und der FachlehrerInnen – vermutlich nicht der Schülerinnen und Schüler? Das Schulprogramm setzt allerdings auf „die aktive Teilnahme an der Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen aller daran Beteiligten“. Und dies soll offenbar durch „Projektorientierung“, „Individualisiertes Lernen“ und „Handlungsorientierte und schülerzentrierte Lernmethoden“ gelingen. Das Schulprogramm (offenbar sind damit auch die anderen aufgeführten Ansätze gemeint) biete den Rahmen, innerhalb dessen das gewünschte Verhalten (die Sekundärtugenden) möglich und „ihre Einforderung legitimiert ist“.

„Verbindlichkeit“ wird also – nach den genannten drei methodisch-didaktischen Ansätzen – an vierter Stelle als Medium aufgeführt, mit dem das übergeordnete Ziel, die SchülerInnen zu „Subjekte(n) ihrer Lernprozesse“ werden zu lassen, gefördert werden soll. „Verbindlichkeit“ wird als Merkmal eines „modernen Unterrichts“ verstanden, der seinerseits dazu beitragen soll, die Schülerinnen und Schüler zu „Subjekten ihrer Lernprozesse“ werden zu lassen.

Was ist dabei mit „Verbindlichkeit“ gemeint?

„Verbindlichkeit“ soll zur „stärkeren Betonung der Verantwortung“ beitragen.

„Verbindlichkeit“ wird auf die „Einhaltung von Regeln, Vereinbarungen, Terminen und zugesagten Leistungen“ bezogen und (im Druck herausgehoben) negativ abgegrenzt gegen „Destruktivität, Indifferenz und Verweigerung“.

Die Schülerinnen und Schüler werden hier (unter dem Stichwort „Verbindlichkeit“) keineswegs als „Subjekte“ verstanden, sondern als Erfüller pädagogischer Maßnahmen, denen sie sich ohne Widerstand (ohne „Destruktivität, Indifferenz und Verweigerung“) zu unterwerfen haben.

Und wie soll „Verbindlichkeit“ gefördert werden?

Es wird betont, dass bei „Verbindlichkeit“ ihre „Einforderung von großer Bedeutung“ sei; die Schule müsse „klare Forderungen an die Lernbereitschaft ... stellen“ und diese „bis in die Details hinein auch durchsetzen“; es ist die Rede von „Setzung und Kontrolle der Verbindlichkeit“;



Man will den SchülerInnen „Hilfen an die Hand geben (müssen?), in denen sich diese Sekundärtugenden in humanen Zusammenhängen bilden und entwickeln können“.

Der Rahmen, in dem sich „Verbindlichkeit“ entfalten können soll, wird von den Lehrenden (in guter Absicht versteht sich) gesetzt, die Einhaltung soll kontrolliert und durchgesetzt werden; und die Schülerinnen und Schüler tun gut daran, sich dem nicht zu widersetzen, dass sich in dem gesetzten Rahmen quasi automatisch, jedenfalls ohne ausdrücklich benannte subjektvolle Aktivität der Lernenden die (von den Lehrenden) gewünschten Sekundärtugenden „bilden und entwickeln können“.

Erwähnt wird indirekt, welche Bedeutung „Verbindlichkeit“ für die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer hat:

Man wolle sich die „Setzung und Kontrolle der Verbindlichkeit erleichtern, d.h. ökonomischer arbeiten, effizienter werden und (sich) nicht in Einzelkämpfen frustriert verschleiben“

Diese Forderung nach „Verbindlichkeit“ richtet sich an die „Abnehmerseite (Schüler- und Elternseite)“, die die „Gedanken und Mühe“ der Pädagogen nicht „unterlaufen“ dürfen. – Man möchte in der Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit nicht irritiert bzw. lieber noch bestärkt werden.

Den Schüler in seiner „Subjektivität“ ernst zu nehmen, heiße im Zusammenhang mit „Verbindlichkeit“ „auch, ihn die Konsequenzen mangelhaft ausgeprägter Sekundärtugenden spüren (zu) lassen“. – Hier stellen sich Assoziationen an den Lehrer als Richter, Polizist oder den (von Adorno zitierten) „Steißtrommler“ ein – sicherlich zu Unrecht, aber immerhin.

Andererseits wird an ein pädagogisches Ethos appelliert, nach dem man den Schülerinnen und Schülern „Hilfen an die Hand geben (müsse), in denen sich diese Sekundärtugenden in humanen Zusammenhängen bilden und entwickeln können“. Diese Überlegungen richten sich zwar auch auf die SchülerInnen, aber es bleibt im Grunde die Lehrperson, die den Rahmen setzt, in dem sich die Schülerinnen und Schüler entfalten dürfen. Bleibt hier nicht letztlich der Lehrer bzw. die Schule doch „Subjekt der Lernprozesse“ ihrer Schülerinnen und Schüler?

In diesen Aussagen erscheint „Verbindlichkeit“ als ein Konzept, mit dem die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer erleichtert bzw. effektiver gestaltet werden kann.

Wenn man diese Ausführungen im Zusammenhang sieht und die Bedeutung der „Verbindlichkeit“ im Kontext der Umschreibungen und Erläuterung gewichtet, dann stellt sich folgendes Bild ein: „Verbindlichkeit“ wird immer wieder darauf bezogen, dass die Schülerinnen und Schüler sich den Anforderungen der Schule (in ihren Leistungen wie im Verhalten) nicht entziehen dürfen; sie sollen verstehen und akzeptieren, dass sie für ihre Leistungen wie für die Folgen ihres Verhaltens (insbesondere eines eventuellen Fehlverhaltens) verantwortlich sind. Dem entsprechend entlastet sich die Schule tendenziell von der Verantwortung für den Lernerfolg wie für das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Subjekthafte reduziert sich demnach auf die Anerkennung der eigenen Lernmöglichkeiten. Und damit wird die Verantwortung von der Schule auf die Lernenden „übertragen“ und die Schule (ein Stück weit wenigstens) von ihrer Verantwortung entlastet.

Bei alledem ist zu bedenken, dass wiederholt auf den vorläufigen Charakter der Überlegungen zu Verbindlichkeit hingewiesen wird: dieses „weite pädagogische Feld“ sei noch „unzureichend bestellt“. Es wäre deshalb nicht angemessen, Aussagen zur Verbindlichkeit ohne den

Zusammenhang mit den drei anderen „Schwerpunkten“ („Projektorientierung“ etc.) zu betrachten. Festzuhalten ist jedoch, dass nach dem Stand der Überlegungen, wie er sich im Schulprogramm niedergeschlagen hat, das anspruchsvolle Ziel der „Subjekthaftigkeit“ in Hinsicht auf „Verbindlichkeit“ lediglich darin operationalisiert wird, dass den Schülerinnen und Schülern Verantwortung für ihren Lernprozess – und gemeint sind vor allem die in vielen Fällen negativen Ergebnisse – „übertragen“ werden soll.

Wenn wir diese Deutungen des Schulprogramm-Auszugs mit den Definitionen vergleichen, die wir in den Lexika gefunden haben, so fällt auf, dass die Umschreibungen des Begriffs „Verbindlichkeit“ sich im Wesentlichen auf eine ‚formal-rechtliche‘ Ebene beziehen. Emotional-kommunikative Aspekte – etwa der Begriff „Höflichkeit“ o.Ä. – tauchen hier nicht auf. Der Tenor des Textes lässt vermuten, dass solche ‚freundlich‘ zwischenmenschlichen Aspekte als zu wenig „verbindlich“, als zu ‚schwach‘ erlebt würden und als nicht geeignet erscheinen, jene Probleme zu bearbeiten, die in diesem Teil des Schulprogramms angesprochen werden. Schließlich könnte jemand „höflich“ sein, ohne gleichzeitig einzulösen, was als „verbindlich“ von ihm oder ihr verlangt werden könnte bzw. müsste. Und ein Schüler könnte „höflich“ sein, ohne die eigentlich geforderten Leistungen zu erbringen oder sich angemessen zu verhalten: Er kann sich z.B. unauffällig verhalten oder sich im Falle eines Falles im Sinne von „Höflichkeit“ „entschuldigen“, ohne danach sein Verhalten zu ändern und seinen „Verpflichtungen“ nachzukommen. Zwischen „Höflichkeit“ und „Verlässlichkeit“ liegt offenbar noch eine deutliche Kluft, auf die sich die Schule nicht einlassen will.

Es fällt weiterhin auf, dass in diesem Text fast nur vom Verhalten der Schülerinnen und Schüler die Rede ist. Es wird nur von einer Verbesserung bzw. Stärkung der Verbindlichkeit bei den SchülerInnen und den Eltern gesprochen wird. Für Lehrerinnen und Lehrer wird „Verbindlichkeit“ in dieser förmlich-offiziellen Verlautbarung des Schulprogramms nicht thematisiert. Heißt das, dass die Lehrer sich bereits als „verbindlich“ verstehen und hierin keinen Entwicklungsbedarf verspüren? – Wir werden sehen, dass dies in der vertraulichen Befragung der Lehrerinnen und Lehrer eine größere Rolle spielt.

### *(3-1) Darstellung der Schwerpunkte*

*Die Schüler als Subjekte ihrer Lernprozesse: die Schüler ernst nehmen, ihnen Verantwortung übertragen*

*Wir wollen die Schüler als Subjekte ihres Lernprozesses ernster nehmen. Dies bedeutet zum einen die Anerkennung der Realitäten, der Erfahrungen und Lernvoraussetzungen der Schüler/innen. Dies bedeutet aber auch zum anderen, dass die Schüler/innen mehr Verantwortung für das Lernen und ihren schulischen Erfolg übernehmen. Zur Eigenverantwortlichkeit in Lernen und Handeln müssen sie befähigt werden. Darauf wollen wir einen unserer pädagogischen Schwerpunkte legen.*

*Das Lernen an einer Integrierten Gesamtschule bewegt sich in einem Spannungsfeld von Integration und gemeinsamem Lernen einerseits und der Individualisierung des Lernens andererseits. Dieses Spannungsfeld kann nur dann zu einer produktiven Herausforderung werden, wenn es gelingt, durch eine Modernisierung von Inhalten und Methoden der Spannbreite dieses Feldes gerecht zu werden.*

*Moderner Unterricht beinhaltet die aktive Teilnahme an der Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen aller daran Beteiligten:*

*Projektorientierung [...]*

*Individualisiertes Lernen [...]*

*Handlungsorientierte und schülerzentrierte Lernmethoden [...]*

*Stärkung der Verbindlichkeit: Einhaltung von Regeln, Vereinbarungen, Terminen und zugesagten Leistungen*

*Die stärkere Betonung der Verantwortung der Schülerinnen für das Lernen fordert eine stärkere Verbindlichkeit in der Einhaltung von Regeln, Vereinbarungen, Terminen und zugesagten Leistungen. Den Schüler ernst zu nehmen und seine Verantwortlichkeit zu stärken bedeutet auch, ihm mitzuteilen, ob er etwas gut oder nicht gut gemacht hat.*

*Schulsozialarbeit als Hilfe, Unterstützung und Ausgleich [...]*

## **11.5 Erwartungen der LehrerInnen zu „Verbindlichkeit“**

Fast alle LehrerInnen<sup>1</sup> haben – wie es mit der Aufgabenstellung intendiert war – Situationen beschrieben, in denen über „Verbindlichkeit“ gesprochen werden kann (allgemeine Aussagen wie „V. bedeutet für mich“ finden sich selten. Solche situativen Aussagen geben gleichwohl Hinweise darauf, in welchen Dimensionen und in Bezug auf welche Personen(-gruppen) über „Verbindlichkeit“ gedacht wird. Dies soll im ersten Schritt dargestellt werden.

### **11.5.1 Allgemeine Umschreibungen der „Verbindlichkeit“**

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer haben bei der Beschreibung einer positiven Situation Begriffe verwendet, die sich für eine erste Übersicht folgendermaßen gruppieren lassen:

#### **11.5.2 Inhalte von „Verbindlichkeit“**

- Absprachen, Vereinbarungen
- allgemein gültige Verhaltensweisen (11)<sup>2</sup>
- getroffene Vereinbarungen, gemeinsame Planung, Vertrag
- vereinbarte, verbindliche Sanktionen bei Fehlverhalten, klares *Feedback*, Zusammenarbeit, Kooperation
- gemeinsam geplante Aktivitäten (z.B. gemeinsames Frühstück) (2)

##### **11.5.2.1 Erwartungen an das Verhalten**

##### **11.5.2.2 das Verbindliche soll den Beteiligten etwas „bedeuten“ (1)**

##### **11.5.2.3 sich verbindlich und verantwortlich verhalten**

##### **11.5.2.4 sich ruhig, gelassen verhalten (12; Beispiel eines Vaters)**

##### **11.5.2.5 Engagement**

##### **11.5.2.6 Bereitschaft zu Mehrarbeit**

##### **11.5.2.7 Einhaltung von Regeln und Vorschriften; keine Sonderregelungen (32)**

##### **11.5.2.8 Vorbild sein**

##### **11.5.2.9 Regelmäßigkeit**

##### **11.5.2.10 Selbstständigkeit**

##### **11.5.2.11 Betroffene Personen**

Im nächsten Schritt der Auswertung haben wir die positiven Aussagen danach durchgesehen, welche Personen angesprochen wurden. Tab. 11-1 gibt die Häufigkeiten wieder:

1 Wir meinen im Folgenden mit der Bezeichnung „LehrerInnen“ bzw. „SchülerInnen“ o.Ä. immer die Gruppe derer, die bei den Befragungen mitgewirkt haben – die Aussagen sind ggf. auf diese Gruppe zu beschränken.

2 Die Ziffern in Klammern verweisen auf die interne, zufällige lfd. Nummer der Antwortbögen.

Tab. 11-1: Bei den positiven Aussagen genannte Personen; absolut und in Prozent der Nennungen

Personengruppe	Anzahl der Nennungen	%
SchülerInnen	13	30
LehrerInnen	13	30
LehrerInnen und SchülerInnen	3	7
Schulleitung	3	7
„alle“	2	5
LehrerInnen und Eltern	2	5
Eltern	1	2
SchülerInnen und Eltern	1	2
ich selbst bzw. Kolleginnen und Kollegen	1	2
ohne positive Äußerung	4	9
Summe	43	99

Es fällt auf, dass sich die Aussagen zu Verbindlichkeit nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler beziehen, sondern zu einem in etwa gleich großen Anteil auf Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schulleitung. Während im Schulprogramm (s.o.) die Forderung nach Verbindlichkeit des Verhaltens nahezu ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern bezogen war, wird „Verbindlichkeit“ in der anonymen Befragung auch auf die Kolleginnen und Kollegen bezogen. Wir stellen gleichwohl zunächst die auf SchülerInnen bezogenen Aussagen dar.

### **11.5.3 „Verbindlichkeit“ bei Schülerinnen und Schülern**

Wir versuchen im Folgenden, die Vorstellung der Lehrerinnen und Lehrer über verbindliches Verhalten der Schülerinnen und Schüler nach graduellen Abstufungen zu strukturieren.

#### **11.5.3.1 Die SchülerInnen erfüllen grundlegende Pflichten**

- „Die Schüler haben ihr Arbeitsmaterial dabei ...“ (4, 9);
- „selbstverständliche Regeln werden eingehalten“ (27);
- das Verbot von „Baseball-Mützen im Unterricht“ und „Walkmann hören“ (3) wird eingehalten.

#### **11.5.3.2 Die SchülerInnen erfüllen die Voraussetzungen für die Unterrichtsarbeit**

- „Die Schüler ... erledigen regelmäßig ihre Hausaufgaben“ (4, 26);
- „... nehmen regelmäßig am Unterricht und am Schulleben insgesamt teil“ (32);
- „Terminbezogene Arbeiten werden rechtzeitig erledigt“ (22);
- Viele Schüler ... „arbeiten gut mit“ (4);
- die Schüler „arbeiten (in einer AG) selbstständig mit“ (22);
- sie „lassen sich stark auf ein Thema und einen Arbeitsauftrag ein“ (36).

#### **11.5.3.3 Die SchülerInnen halten Vereinbarungen und Termine ein**

- „Es ist ein gemeinsames Frühstück geplant. Jeder Schüler/jede Schülerin sucht sich auf einer Liste aus, was er/sie zum Frühstück besteuern möchte und zeichnet ab. Alle SchülerInnen haben Speisen und Getränke – wie abgesprochen – dabei.“ (2)
- „Im Rahmen einer Auflage durch den Konfliktausschuss wurde einem Schüler auferlegt, ein Basketballturnier zu organisieren. Das Turnier wurde angesetzt, die Halle ‚angemietet‘ und die Schülermannschaften wurden für das Turnier vom Unterricht befreit. Der Schüler hatte seine Vorbereitungen sehr selbstständig getroffen und alles zufrieden stellend durchgeführt. Ich habe mich auf den Schüler verlassen können.“ (23, 31)

#### **11.5.3.4 In besonderen Situationen ist auf die Schülerinnen und Schüler Verlass**

„Ein Schüler vergisst sein Geld für die Klassenfahrt. Er bekommt den Auftrag, dieses bis zum nächsten Tag mitzubringen. Am folgenden Tag ist der Lehrer krank und der Schüler hat keine Möglichkeit das Geld abzuliefern. Am folgenden Tag hat der Schüler keinen Unterricht beim Klassenlehrer. Er erkundigt sich jedoch bei der Schulleitung nach dem Unterrichtseinsatz des Lehrers und liefert das Geld für die Klassenfahrt ab.“ (30)

- „Etwa sieben oder acht SchülerInnen einer Klasse werden mit einem ausgeteilten Lernprogramm nicht fertig. Dieses Lernprogramm gebe ich Schülern sonst nie mit nach Hause, weil ich es auch in anderen Klassen und auch im nächsten Schuljahr noch benutzen will. Dies sage ich der Klasse, bin aber bereit eine Ausnahme zu machen. Acht SchülerInnen nehmen das Lernprogramm mit nach Hause, um es dort fertig zu bearbeiten. In der nächsten bzw. übernächsten Stunde haben alle diese SchülerInnen das Lernprogramm unaufgefordert zurückgegeben.“ (34)
- „Begegnungsfest; eine Lehrerin ist krank; der Klassensprecher fragt, was für sie vorgesehen ist. Sie bekommen den Auftrag, sich bei zwei Lehrkräften zu melden und Helferfunktionen zu übernehmen (Spielstationen betreuen etc.); Die Klasse erscheint vollzählig, und alle beteiligen sich zuverlässig und verantwortungsbewusst.“ (20)
- „Meinem Verständnis nach ist „Verbindlichkeit“ die Einhaltung von getroffenen Vereinbarungen. Manchmal frage ich mich, ob SchülerInnen oder ihre Eltern die Erledigung von Hausaufgaben oder das Bereithalten von erforderlichem Unterrichtsmaterial überhaupt von ihrer Seite als Vereinbarung einschätzen.“ (7)
- „Verbindlichkeit erlebe ich im Rahmen einer AG, bei der Schüler selbständig arbeiten und dafür Sorge tragen, ihre Arbeiten bis zu einem bestimmten Termin erledigt zu haben.“ (21)
- erwartet wird eine „aktive Teilnahme“, „engagiert in freiwilliger Mehrarbeit“ (1)

#### **11.5.4 „Verbindlichkeit“ bei Kolleginnen und Kollegen**

Wir haben bereits erwähnt, dass sich die Beispiele für Verbindlichkeit in etwa gleicher Häufigkeit auf Schülerinnen und Schüler bzw. auf Lehrerinnen und Lehrer beziehen. Wir versuchen im Folgenden auch hier eine gewisse graduelle Abstufung herauszuarbeiten:

##### **11.5.4.1 Regeln und Vorgaben werden erfüllt/befolgt**

- Absprachen und Termine werden einhalten (28);
- Beschlüsse sind „Leitschnur“ für Verhalten der Kollegen und der Schulleitung (37).

##### **11.5.4.2 Vereinbarungen werden LZ(aktiv) eingehalten; KollegInnen reagieren in bestimmten Situation gleich**

- keine Sonderregelungen ...
- Maßnahmen (Sanktionen) des Konfliktausschusses werden „überwacht und es erfolgt eine Rückmeldung“ (31);
- „‘feed-back-orientierte‘ Verbindlichkeit“ (8);
- vereinbarte Unterrichts(zusammen) sind termingerecht fertig (18);
- Baseball-Mützen im Unterricht, Walkmann-hören; hier wurde ein Konsens erzielt, durchaus gemeinsames Vorgehen“ (3).

##### **11.5.4.3 Verbindlichkeit / Kooperation wird aktiv hergestellt bzw. vereinbart**

- gleich lautende Tests (8);
- „Übereinkünfte in unseren Unterrichtszielen“ (8);

- „Ein Schüler malt Hakenkreuze auf ein Bild – der Lehrer und die Lehrerin beobachten dies (der Unterricht ist doppelt besetzt) und vereinbaren, dass der eine den Unterricht weiterführt und die Kollegin „den Schüler mit nach draußen nimmt zum Gespräch.“ (41);
- „Ein hohes Maß an Verbindlichkeit erfährt man an unserer Schule bei der Zusammenarbeit mit vielen Kollegen. Hilfsbereitschaft und Verlässlichkeit sind für fachfremd unterrichtende Kollegen von größter Wichtigkeit. Wann immer man Unterrichtsmaterial für ein bestimmtes Fach benötigt, ist es binnen kürzester Zeit zur Verfügung gestellt.“ (29; auch 33);
- "Verbindlichkeit erlebe ich in einem sehr hohen Maß in der Zusammenarbeit mit einer großen Zahl von KollegInnen, wenn es um die Kooperation, gegenseitige Hilfestellungen, gegenseitige Arbeitserleichterungen...geht."

#### **11.5.5 „Verbindlichkeit“ zwischen Lehrern und Eltern**

- "Ein starker Legastheniker – Schüler des Jahrgangs 6 – soll Einzelunterricht durch einen Therapeuten bekommen. Die Bezuschussung durch das Jugendamt erfordert viel ‚Papierkrieg‘ seitens der Eltern und der Lehrkraft. Innerhalb kürzester Zeit konnte durch eine gute Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkraft eine Einzeltherapie organisiert werden."

#### **11.5.6 „Verbindlichkeit“ bei der Schulleitung**

- „Der Schulleiter kann mit Recht Verbindlichkeit verlangen.“ (35);
- Absprachen und Termine werden eingehalten; Sitzungen werden korrekt und zuverlässig ausgeführt (45);
- „Besonders positiv hervorzuheben sind die Absprachen und Arbeitsaufteilungen in der Jahrgangskoordination z.B. für die Projektwoche oder für einzelne Vorhaben den ganzen Jahrgang betreffend.“ (33)

#### **11.5.7 „Verbindlichkeit“ bei Eltern**

- Elternvertreter nehmen ihre Funktion beim Elternabend etc. gewissenhaft wahr (bei Verhinderung werden Informationen weitergegeben etc.) (46)

#### **11.5.8 „Verbindlichkeit“: Alle setzen sich ein**

- „In der Schule findet ein Schulfest statt, das von der Bereitschaft zur aktiven Teilnahme der ganzen Schulgemeinde lebt. Einigen bedeutet dies so viel, dass sie diesen Tag engagiert in freiwilliger Mehrarbeit in der Schule verbringen und sich auch schon vorher für das gute Gelingen der Veranstaltung mit eingesetzt haben.“ (01)
- „Die Frage der Verlässlichkeit bei Schülern + Eltern lässt sich nicht diskutieren ohne zu reflektieren, wie verlässlich sich die Schule und die Schulentwicklung darstellen.“ (42)
- „Unterstützung durch den Konfliktausschuss, die in der SV engagierten Schüler und die Jahrgangskonferenz ...“ (44)

### **11.6 Zur Situation der „Verbindlichkeit“**

Auf unsere Bitte, eine Situation darzustellen, in der „Verbindlichkeit vermisst wurde bzw. vermisst wird“, haben die Lehrerinnen und Lehrer 62 solcher Situationen benannt. Diese beziehen sich zu folgenden Anteilen auf verschiedene Personengruppen:

Tab. 11-2: Bei den negativen Aussagen benannte Personen(-gruppen); absolute Häufigkeiten:

Personen	Anzahl der Nennungen
SchülerInnen	27
LehrerInnen	18

Schulleitung	7
Eltern	9
„alle“	1
Summe	62

Bei dieser Übersicht fällt auf, dass die LehrerInnen bei „Verbindlichkeit“ offenbar nicht allein an Schülerinnen und Schüler denken, sondern fast mit gleicher Häufigkeit auch an ihre KollegInnen und die Schulleitung (27 zu 25 Nennungen). Wir werden an späterer Stelle darstellen, was es inhaltlich damit auf sich hat (vgl. Kap. 11.6.2)

### 11.6.1 SchülerInnen (negativ)

Zunächst sollen die Aussagen zu den Schülerinnen und Schülern betrachtet werden. Diese lassen sich folgendermaßen bündeln:

#### 11.6.1.1 ... *verstoßen gegen grundlegende Regeln und geben sich „unschuldig“*

- Schüler müssen sich (vor Stundenbeginn) „mit allerlei Ungesundem (Automaten etc.) versorgen“ (11)
- „... die vielen kleinen Regelverstöße während des Schulalltags ... Das geht vom tröpfchenweisen Erscheinen nach Pausen, über das Spielen mit Handys im Unterricht, bis hin zu verbalen Entgleisungen beim Umgang miteinander ... Diese ständigen ‚Scharmützel‘.“ (13)
- „Ein Schüler zeigt während des 8. und 9. Schuljahres, dass er seine schulischen Pflichten nicht ernst nimmt. Er fehlt, häufig unentschuldig, ... Lehrern gegenüber gibt er sich unschuldig und ahnungslos, wenn er auf eine Verfehlung angesprochen wird.“ (7)
- Arbeitsmaterial wird nachlässig behandelt – „Was (mich) nichts kostet, ist auch nichts wert.“ (26)
- „Schüler gehen mit Materialien (z.B. Büchern) nicht ordentlich um“ (22)
- „Schüler halten das allseits bekannten Zeitraster, betr. Stundenbeginn nicht ein“ (11)
- „In einer Vertretungsstunde benehmen sich einige Schüler völlig daneben.“ (10)
- Schüler halten Gesprächsregeln nicht ein, so dass der Unterricht abgebrochen werden muss. (36)

#### 11.6.1.2 ... *erledigen ihre Aufgaben nicht (nicht vollständig)*

- „Hausaufgaben werden nicht angefertigt“
- „Im GL-Unterricht wird eine Hausaufgabe aufgegeben. Die Aufgabe wird an die Tafel geschrieben und die Schüler werden aufgefordert, sie in ihr Hausaufgabenheft zu übertragen. Auf meine Frage, ob die Hausaufgabe verstanden wurde, nicken die meisten SchülerInnen. Es handelt sich um eine intellektuell nicht sehr anspruchsvolle Aufgabe, bei der nur vorgegebene Textabschnitte in der richtigen Reihenfolge ins Heft zu übertragen sind. Die Hälfte der SchülerInnen erledigt diese Aufgabe nicht.“ (34)
- "Zwei Schülerinnen, die ihre Hausaufgaben nicht gemacht haben, werden zum Nacharbeiten schriftlich in eine Förderstunde bestellt. Beide erschienen dort nicht und geben hinterher als Begründung an: ‚Ich habe verschlafen.‘ bzw. ‚Ich hatte zu dieser Zeit etwas anderes vor.“ (34)
- „Nach Störungen im Unterricht bekommen fünf Schüler eine Zusatzarbeit; nur zwei Schüler liefern die Arbeit zum Termin ab.“ (10)

#### 11.6.1.3 ... *halten Vereinbarungen und Absprachen nicht ein*

- „... in Zusammenhang mit einem von Schülern gewünschten Schwimmbadbesuch: Nur 50% der Schüler waren in der Lage, einen von Eltern zu unterschreibenden Zettel fristgerecht

abzugeben. Der Besuch des Schwimmbades musste abgesagt werden. Schade für die Schüler, die sich an den verbindlichen Termin gehalten haben.“ (29)

- „Sport: für den Fall, dass gutes Wetter ist, sollen [auch?] Sportsachen für draußen mitgebracht werden; als es jedoch regnet, hat 1/3 der Schüler nur Sportsachen für draußen mit und muss auf der Tribüne zusehen und ein Protokoll der vor ihnen ablaufenden Sportstunden schreiben; der Lehrer muss sich auch um die Störungen auf der Tribüne kümmern (20).“
- „Ein Schüler soll ein Referat halten, hat sich aber nicht vorbereitet, so dass er das Referat nicht halten kann; in einer anderen Stunde schwänzte ein Schüler die Stunde, in der er das Referat halten sollte.“ (9, auch 23)
- „Als Belohnung für eine sehr schwierige Klasse war ein Frühstück nach Erreichen von ‚25-Punkten‘ für Wohlverhalten ausgesetzt worden. D.h. jeder in der Klasse unterrichtende Kollege konnte der Klasse am Ende der Stunde einen dieser Punkte vergeben. Die Klasse erreicht nach zwei Wochen die erforderliche Punktzahl und die Organisation des Frühstücks wurde dahingehend besprochen, dass der ‚Einkaufsdienst‘ Essen und Trinken besorgt, jeder einzelne Schüler aber Teller, Messer, Löffel etc. mitbringt. Leider schaffte es nur 1/3 der Klasse, das Geschirr selbständig mitzubringen. Diese Schüler konnten nur bedingt am Frühstück teilnehmen.“ (14)
- „Ein Meinungsführer einer kleinen Lerngruppe nimmt nicht an einer Klassenfahrt teil, weil ‚die Unterkünfte bei solchen Fahrten nicht seinen Vorstellungen entsprechen‘; vier weitere Jungen schließen sich ihm an und geben dem Lehrer zu verstehen, dass er ‚ohnehin keine Handhabe gegen (ihn) habe‘; ähnliche Erfahrungen gibt es bei anderen Gelegenheiten. (17)

### **11.6.2 KollegInnen**

Wie gesagt: die Aussagen über mangelnde „Verbindlichkeit“ bezogen sich auch auf Lehrerinnen und Lehrer:

#### **11.6.2.1 ... versäumen ihre Pflichten ... vertuschen eigene Fehler**

- „Unpünktlicher Beginn und frühzeitiges Ende des Unterrichts“ (6)
- "Eine Person ist mit der Durchführung und Koordination eines Verfahrens beauftragt. Alle notwendigen Vorarbeiten werden erbracht und das Material zugeleitet. Über das Ergebnis des Verfahrens wird der Antragsteller nicht automatisch informiert, sondern nur nach Rückfrage und bruchstückhaft." (31)
- „Ein Lehrer kommt zu spät in die Schule und sieht, dass Schüler der von ihm zu unterrichtenden Lerngruppe in die Verwaltung gehen und dort nachfragen, wo der Lehrer bleibt. Als der Lehrer in diesem Moment das Schulhaus betritt und die Schüler im Verwaltungstrakt sieht, beschimpft er sie lautstark: Sie hätten gefälligst vor dem Klassenraum zu warten, bis der Lehrer erscheint. Und genau so sollen sich die Schüler eigentlich nicht verhalten. Ihr Erscheinen in der Verwaltung und das Melden der fehlenden Lehrkraft war korrekt.“ (40)

#### **11.6.2.2 ... halten Absprachen nicht ein ... reagieren unterschiedlich**

- „Der Termin ‚Einstufung Lernschleife‘ war im Team festgelegt, Einladungen liegen in den Fächern, zwei Tage später erneute Einladung, der Termin ist um eine Woche verschoben.“ (18)
- „Bei einigen Kolleginnen und Kollegen kann man von vornherein davon ausgehen, dass solche Absprachen [über Klassenarbeiten, Termine, Materialien ...] sinnlos sind, da sie in den seltensten Fällen eingehalten werden.“ (38)



- „Es wird in der Sportfachkonferenz vereinbart, dass die Geräteräume nach jeder Unterrichtsstunde durch Schüler bzw. Lehrer ausgeräumt und auf deren Vollständigkeit hin überprüft werden sollen. Dies geschieht jedoch in vielen Fällen nicht.“ (30)
- „Alle KollegInnen, die den Schüler XY unterrichten, werden gebeten, bis zu einem Termin 10 Tage später einen Fragebogen über Anwesenheit, Arbeitsverhalten und Sozialverhalten des Schülers im jeweiligen Fach auszufüllen. Auf dem Bogen sind nur Kreuzchen zu machen, d.h. der Aufwand ist nicht hoch. Auf den Termin wird nochmals mündlich hingewiesen, da dann ein Elterngespräch stattfindet und ich dann die Informationen brauche. Die Hälfte der Bögen wird mir erst verspätet, d.h. nach dem Elterngespräch zurückgegeben.“ (34)
- „Klassenlisten werden aus dem Stützpunkt mitgenommen, um Zensuren nach eigener Zeitplanung eintragen zu können – das empfinde ich in höchstem Maße als unsozial und egoistisch.“ (38)
- Bei Unterrichtsstörungen gibt es kein „gemeinsames Vorgehen von Kollegen einer Klasse/Jahrgang; jeder reagiert individuell“ (3)

#### 11.6.2.3 ... nutzen Möglichkeiten gemeinsamen pädagogischen Handelns nicht

- „Ein Thesenpapier zu ‚Regularien‘ bei Disziplinproblemen aus einer schulinternen Lehrerfortbildung fand allgemeine positive Resonanz, geriet jedoch öfters ‚ins Abseits‘; gemeinsames pädagogisches Handeln blieb auf der Strecke;.. Fazit: ... Enttäuschung über die progredierende Indifferenz einzelner Teile im Kollegium“ (8)
- „Andere KollegInnen klinken sich bereits bei der Planung aus, haben immer gute Gründe, warum sie etwas anders vorgeben und bleiben ihren Beitrag zum Jahrgangsteam schuldig.“
- „Ein Kind wird auf sonderpädagogischen Förderbedarf überprüft; es wird [ein Mangel] festgestellt. Die KL-Lehrerin, die den Antrag gestellt hat, bekommt keine Rückmeldung über das Ergebnis. Die angekündigten Maßnahmen (zusätzliche Stunden durch eine Pädagogin) werden nicht eingeleitet. Das Kind, mit allen Problemen, die es hat und macht, läuft weiter in der Klasse mit!“ (24)

Es zeigt sich also, dass es im Kollegium der IGS zugeht wie im ‚wahren Leben‘: Es gibt offenbar KollegInnen, auf die man sich verlassen kann - die verbindlich sind, aber auch KollegInnen, die ihre persönlichen Interessen in den Vordergrund stellen und nicht „verbindlich“ sind. Damit kein falsches Bild entsteht, sei darauf hingewiesen, dass neben diesen negativen Äußerungen in etwa gleich viele positive Aussagen über LehrerInnen und Mitglieder der Schulleitung vorliegen.

### 11.6.3 Die Schulleitung

Auch die Schulleitung wurde in kritische Darstellungen einbezogen:

#### 11.6.3.1 ... führt Pläne und Vorschläge nicht zu Ende

- „Ein Schulleitungsmitglied wendet sich mit einem Schreiben an die KlassenlehrerInnen, wonach beabsichtigt ist, zukünftig die Jugendlichen nach einem Rotationsprinzip klassenweise oder jahrgangsweise Mitverantwortung bei der Reinhaltung unseres Schulgebäudes und des Schulhofes zu übernehmen, um das Umweltbewusstsein zu stärken. Dieses m.E. sehr sinnvolle Vorhaben verläuft im Sande, ehe es wirklich erprobt wurde.“ (15)
- „Ein Schulleitungsmitglied wollte die neuesten Verordnungen über Abschlüsse zusammenstellen. Am Stichtag wusste er von dieser Zusage nichts mehr ...“ (45)

- „Der Termin für den Einwurf unserer Beispiele war der 18.9. Viele Kollegen haben den Termin nicht eingehalten – die Schulleitung räumte die Urne am 18.9. nicht weg, sondern verlängerte die ‚Sammlung‘ bis zum 22.9. Unverbindlichkeit also auf beiden Seiten.“ (39)
- „Der Schulleiter lässt es einzelnen Kollegen ‚durchgehen‘, dass sie sich an Absprachen nicht halten (z.B. eine Klassenfahrt ohne Ankündigung machen, Wahlen in der Klasse verspätet durchführt ...).“ (35)

#### 11.6.3.2 .... *stört die Kommunikation im Unterricht*

- „Das Kollegium wird gebeten, für das so genannte Begegnungsfest, zwei präsentable und für die SchülerInnen motivierende Unterrichtsstunden vorzubereiten. Diesem Wunsch wird nachgekommen. Mitten in einer wichtigen Unterrichtsphase, bei der die SchülerInnen miteinander kommunizieren müssen, platzt die Schulleitung mit einer langen Durchsage über die Sprechanlage in den Unterricht und weist auf nun folgende interessante Veranstaltungen und Angebote hin. Die SchülerInnen, vorher konzentriert und motiviert, fühlen sich in ihrem Bestreben, möglichst gute Lösungen zu finden, nicht ernst genommen und möchten, statt ihre Arbeit zu beenden, lieber an den nun folgenden vom Schulleiter angepriesenen Angeboten teilnehmen.“ (15)
- „Oft werden Beschlüsse nur mangelhaft umgesetzt, bis zur Unkenntlichkeit modifiziert oder gar ins Gegenteil verkehrt. Hier fehlt Verbindlichkeit!“ (37)

#### 11.6.3.3 ... *handelt anders als eine Lehrkraft*

- „Schüler A hatte innerhalb weniger Tage so viele Regeln im Unterricht und in den Pausen missachtet, dass ich ihn nach der 3. Std. für den Rest des Vormittages vom Unterricht ausschließen wollte. Diesen Schritt stimmte ich mit dem stellvertretenden Schulleiter ab, da nur die Schulleitung diese Maßnahme anordnen darf und der Schulleiter nicht auffindbar war. Der Schüler ging natürlich nicht nach Hause, sondern spazierte über den Schulhof. Irgendwann bemerkte ihn der Schulleiter. Dieser rief ihn in sein Zimmer, befragte ihn nach den Vorkommnissen und dem Grund seines ‚Nicht-im-Unterricht-Seins‘. Danach ließ er mich zu einem Gespräch rufen. Ich erklärte detailgenau was vorgefallen war. Dann schickte er Schüler A zurück in die Klasse mit der Drohung, beim nächsten Vorfall würde er ihn vom Unterricht ausschließen. Schüler A ging freudig grinsend zurück in die Klasse.“ (41)

### 11.6.4 Eltern

Mehrere LehrerInnen haben in ihren Beispielen für vermisste „Verbindlichkeit“ die Eltern angesprochen:

#### 11.6.4.1 ... *halten Absprachen nicht ein*

- „Mit den Schülern meiner Klasse soll eine Klassenfahrt durchgeführt werden. Die Eltern wurden auf einem Elternabend darüber informiert und haben dem Projekt zugestimmt. Eine Woche später wird ein Anmeldeformular an die Eltern geschickt mit der Bitte, dieses wegen verbindlicher Anmeldefristen bis zu einem bestimmten Termin bei mir abzugeben. Leider sind zu diesem Termin nur etwa 2/3 der Anmeldeformulare wieder bei mir eingetroffen. Da aber der Sinn einer Klassenfahrt mit dieser Anzahl der Schüler verfehlt wäre, muss ich leider auch später eingehende Anmeldungen noch akzeptieren.“ (19)
- „Ein vereinbartes Hausaufgabenheft, das die Mutter abzeichnen soll, wird nicht vorgelegt, die Mutter sagt, sie habe nur das Namenszeichen vergessen, die angemahnten Mängel sind aber nicht beseitigt (2)

- „Der Schüler X vergisst die Hausaufgaben. Er hat die Möglichkeit, dies bis zur nächsten Stunde nachzuholen. Trotzdem wird diese in der nächsten Stunde nicht vorgezeigt. Er bekommt daraufhin einen Brief nach Hause mit der Aufforderung die Hausaufgaben in einer Zusatzstunde am Nachmittag des übernächsten Tages nachzuholen. Es erfolgt jedoch kein Rücklauf des Elternbriefes.“ (30)
- „Oft erlebe ich, dass [von Schülern und Eltern] an die Schule sehr hohe Anforderungen gestellt werden, aber nur in geringen Maße eigenes Bemühen zu erkennen ist.“ (7)

## 11.7 Die Arbeitsgruppen-Angebote außerhalb des Unterrichts

Wie in vielen Schulen werden auch in der IGS Kelsterbach den Schülerinnen und Schülern außerunterrichtliche Arbeitsgruppen (AGs) angeboten, die nachmittags stattfinden. Die Teilnahme ist freiwillig, aber es wird erwartet, dass die SchülerInnen jene Gruppe, in die sie sich „eingewählt“ haben, während der Dauer des Halbjahres regelmäßig besuchen. – Dies ist nach dem Eindruck der verantwortlichen Lehrkräfte jedoch nicht in dem gewünschten Maße der Fall.

- Ein zentrales Anliegen, das die IGS Kelsterbach mit dieser Studie verbindet, ist die Frage, in welchem Maße und aus welchen Gründen viele SchülerInnen die zu Beginn des Schuljahres gewählte AG im Laufe des Schuljahres verlassen. Warum halten sich viele Schülerinnen und Schüler nicht an die „Verbindlichkeit“ der Teilnahme? Was kann ggf. verbessert oder geändert werden, um diese Arbeit in Zukunft attraktiver und wirkungsvoller zu gestalten?
- Wir haben hierzu die Daten aus dem vergangenen Halbjahr herangezogen und die Schülerinnen und Schüler nach ihren Einstellungen zu diesem Angebot befragt (vgl. Kap. 11.2.2). Daraus ergeben sich die folgenden Befunde:

### 11.7.1 Das AG-Angebot und Teilnahme im Schuljahr 2000/01

Für das Schuljahr 2000/2001 wurden den SchülerInnen folgende 27 Arbeitsgruppen angeboten:

Tab. 11-3: Das AG-Angebot für das Schuljahr 2000/2001:

Thema
Volleyball-AG
Basketball-AG
Leichtathletik – Mehrkampf
Musik-AG / Band 6.1 & Co
Revue/Schwerpunkt Gesang
Revue/Schwerpunkt Darstellung
Beleuchtungs-AG
Musik-AG / Band 6.5 & 6.4
Ich will in Mathe besser werden (Kl. 8)
Judo-AG (kam nicht zustande)
Ich will in Mathe besser werden (Kl. 6)
Ich will in Mathe besser werden (Kl. 7)
Computer-AG – Umgang mit dem PC (Kl. 5-6)
Computer-AG – Umgang mit dem PC (Kl. 7-8)
Computer-AG – Umgang mit dem PC (Kl. 5-6)
Computer-AG – Umgang mit dem PC (Kl. 5-6)
Junge KünstlerInnen gesucht
Revue: Theater-AG
Trampolin-AG
Paddel-AG
AG Video
AG Mädchen

Thema
Volleyball-AG
Lieder für die Revue
Spanisch...besser mit Musik
AG Schulradio
Ich will in Mathe besser werden (Kl. 6)
Songs für die Revue 2001

In welchem Maße haben die Schülerinnen und Schüler diese Angeboten gewählt und wahrgenommen? – Nach den Listen, die uns von der Schule (Herrn König) zur Verfügung gestellt wurden, haben diese Angebote folgende Nachfrage gefunden:

Tab. 11-4: Teilnehmerzahlen zu Beginn des Schuljahrs; absolute Zahlen:

Jahrgang	AG-Titel	Anzahl der TeilnehmerInnen am 13.11.2000
5 bis 10	Judo	63
5 bis 7	Trampolin	56
5 bis 10	Revue/Darstellung	26
5 bis 10	Basketball	25
8 bis 10	Volleyball	22
5 bis 10	Revue/Gesang	20
6	Mathe	18
5 bis 7	Mädchen	17
5 bis 10	Paddel	16
5 bis 10	Leichtathletik	15
7 bis 10	Beleuchtung	14
8 bis 10	Spanisch m. Musik	14
5 bis 10	Theater	13
5 bis 6	Computer	13
6.4/.5	Musik	12
5 bis 6	Computer	11
5 bis 6	Computer	11
6	Mathe	10
7 bis 8	Computer	10
5 bis 10	Songs f. Revue 2001	9
8 bis 10	Schulradio	8
7 bis 10	Junge KünstlerInnen	8
6.1	Musik	7
8 bis 10	Video	7
5 bis 10	Lieder f. Revue	4
7	Mathe	3
8	Mathe	3
	Summen	372

Besonders beliebt waren bei den Schülerinnen und Schülern vier Sport-Angebote (Judo, Trampolin, Basketball, Volleyball) und die beiden ‚schauspielerischen‘ Angebote „Revue/Darstellung“ und „Revue/Gesang“. Diese sechs Angebote haben mit 212 Meldungen (= 57 %) mehr als die Hälfte aller Anfragen auf sich gezogen – im Schnitt mit ca. 35 SchülerInnen pro Angebot.

Allerdings haben nicht alle SchülerInnen eines der Angebote gewählt. Warum haben einige SchülerInnen kein Angebot gewählt?

### 11.7.2 Gründe für die Nicht-Wahl einer AG

Bei der Frage, warum SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres keine AG gewählt haben, fiel auf, dass dies bei SchülerInnen aus höheren Klassen häufiger der Fall war. Sie gaben als Grund hierfür an, dass man zu viele Hausaufgaben zu machen habe, es sei kein passendes

Angebot für sie dabei, sie müssten sich auf ihr Abschlusszeugnis konzentrieren, schauten lieber fern oder hätten einfach aus verschiedenen Gründen keine Zeit:

Zum einen werden *prinzipielle Zeitprobleme* benannt:

- „Die Schule nimmt zu viel Zeit in Anspruch.“
- „Die Zeit ist zu kostbar.“
- „Die AGs liegen in der Zeit, in der wir Unterricht haben.“

Außerdem gibt es eher *technische Zeitprobleme*, aus denen SchülerInnen gar keine AG (mehr) gewählt haben:

- „[...] es war auch immer recht lang, bis die AG angefangen hat. Teilweise hatte ich 3 Freistunden und das war zu viel.“
- „[...] Ich find es wirklich blöd: da wir so viel Schule haben, bleibt uns keine Zeit mehr für AGs.“
- „Nein, ich hab noch nie in dieser Schule eine AG besucht, weil ich schon außerhalb der Schule etwas wie AGs besuche.“
- „[...] nur jetzt in der 9 gehe ich in keine AG mehr, weil die Schule so lange ist oder weil es einfach zu viele Hausaufgaben gab oder ich musste für viele Arbeiten lernen.“
- In der 6. Klasse war es ein Problem, dass Kinder nicht wussten, wie sie abends nach den AGs wieder nach Hause kommen sollten.

### 11.7.3 Gründe für die Wahl und Attraktivität der AGs

Unsere Frage, ob sie schon einmal an einer AG teilgenommen haben und „wie es denn war“, beantworteten die meisten Gruppen in allen Jahrgangsstufen recht knapp. Allerdings schienen sich die SchülerInnen der ‚höheren‘ Jahrgangsstufen viel mehr Gedanken über ihre Antworten zu machen als SchülerInnen aus unteren Jahrgängen.

Bei dieser allgemeinen Fragen wurden die *Computer-, Fußball-, Volleyball- und Beleuchtungs-AG* mehrere Male lobend erwähnt:

- „Die Computer-AG machte Spaß, weil der Lehrer uns einen gewissen Freiraum ließ.“
- „Die Mädchen und die Kunst-AG machen Spaß“ (SchülerInnen aus dem 6. und 7. Jahrgang)

Die *Tanz-AG* hat SchülerInnen aus der 7. Klasse großen Spaß bereitet.

### 11.7.4 Gründe für den Abbruch der Teilnahme

Nach den uns vorliegenden Informationen haben sich die Teilnehmezahlen vom 13.11.00 (zwei Wochen nach Beginn der AG-Phase) bis zum 22.01.01 (Ende des Halbjahres) in folgender Weise entwickelt:

Tab. 11-5: Entwicklung der Teilnehmezahlen; sortiert nach der Spalte „Veränderung

Jahrgang	AG-Titel	Anzahl der TeilnehmerInnen am 13.11.2000	Anzahl der TeilnehmerInnen am 22.1.2001	Veränderung
6	Mathe	10	12	+2
7	Mathe	3	4	+1
7 bis 10	Beleuchtung	14	14	0
5 bis 10	Songs f. Revue 2001	9	9	0
8 bis 10	Schulradio	8	8	0
6.1	Musik	7	7	0
8 bis 10	Video	7	7	0
5 bis 10	Lieder f. Revue	4	4	0

Jahrgang	AG-Titel	Anzahl der TeilnehmerInnen am 13.11.2000	Anzahl der TeilnehmerInnen am 22.1.2001	Veränderung
8	Mathe	3	3	0
5 bis 10	Leichtathletik	15	14	-1
7 bis 8	Computer	10	9	-1
5 bis 10	Revue/Gesang	20	17	-3
5 bis 7	Mädchen	17	14	-3
5 bis 10	Theater	13	10	-3
5 bis 6	Computer	11	8	-3
8 bis 10	Spanisch m. Musik	14	10	-4
7 bis 10	Junge KünstlerInnen	8	4	-4
8 bis 10	Volleyball	22	17	-5
5 bis 6	Computer	13	8	-5
6.4/.5	Musik	12	7	-5
5 bis 6	Computer	11	6	-5
5 bis 10	Paddel	16	9	-7
5 bis 10	Basketball	25	15	-10
5 bis 7	Trampolin	56	44	-12
5 bis 10	Revue/Darstellung	26	14	-12
6	Mathe	18	6	-12
	Summen	372	280	-92
5 bis 10	Judo	63	fiel aus	

Bei den sechs Angeboten, die bei den Schülerinnen und Schülern besonderen Zuspruch gefunden hatten (vgl. Tab. 11-4), sind – verständlicherweise? – auch die Anzahlen der SchülerInnen besonders hoch, die nach einiger Zeit nicht mehr teilgenommen haben. Damit hat es im Einzelnen folgende Bewandnis:

- a) Dass die *Judo-AG* trotz der 63 Anmeldungen *ausgefallen* ist, lag nicht darin, dass kein Kursleiter gefunden werden konnte, sondern dass man erst nach der Anmeldungsphase von dem großen Interesse der Schülerinnen und Schüler „überrascht“ wurde und die erforderlichen Voraussetzungen (z. B. Matten, um Verletzungen vorzubeugen) nicht vorhanden waren.
- b) Für die *Mathematik-AG* hatten die Beschreibungen nicht rechtzeitig vorgelegen, so dass es zu Missverständnissen kam: Einige Mathematik-LehrerInnen hatten bestimmte SchülerInnen auf diesen Kurs aufmerksam gemacht, weil sie erwartet hatten, dass es um eine Nachhilfe für eher schwächere Schüler gehen sollte. Tatsächlich hatten die Kursleiter einen Erweiterungskurs für gute Schüler geplant. So merkten einige SchülerInnen recht bald, dass sie hier „fehl am Platz“ waren.
- c) Bei der „*Trampolin-AG*“ war die Nachfrage so groß gewesen, dass etliche SchülerInnen den Eindruck hatten, so selten „dranzukommen“, dass sich die vergleichsweise langen Wartezeiten nicht lohnten. Diese SchülerInnen haben diese AG deshalb wieder verlassen. Ein Schüler beschrieb dies folgendermaßen:
  - „Ich bin nicht mehr hingegangen, weil es nach einer Weile langweilig war.“
  - „Weil ich, bis wir das Trampolin aufgebaut hatten, nur noch selten dran kam, weil die Schlange so lang war.“

Eine solche Absage bzw. die Mangelsituation erhöht sicherlich nicht die Attraktivität der AGs. Die Motivation der SchülerInnen dürfte einen Dämpfer bekommen haben. Möglicherweise haben diese SchülerInnen aufgrund dieser Enttäuschung keine AG mehr gewählt.

- a) Bei der *Basketball-AG* dürfte der relativ hohe ‚Schwund‘ auf den hohen Altersunterschied der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sein: Der Kurs setzte sich aus 18 SchülerInnen der 5. und 6. Klasse und 7 SchülerInnen der 8., 9. und 10. Klasse zusammen. Dies hat – vermutlich wegen der unterschiedlichen körperlichen Entwicklung der SchülerInnen – zu Schwierigkeiten geführt.
- b) Zu der AG „*Revue/Darstellung*“ liegen uns keine spezifischen Informationen vor.
- c) Die *Paddel-AG* war zu stark nachgefragt, so dass nicht alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen konnten.

Im Durchschnitt hat ein Viertel der SchülerInnen (92 von 372 = 25 %) nach ca. 9 Wochen nicht mehr an der zunächst gewählten und besuchten AG teilgenommen (vgl. Tab. 11-4; der nicht zustande gekommene Judo-Kurs wurde dabei nicht berücksichtigt). Die Entwicklung der Teilnehmerzahlen ist fast durchgängig 'negativ': im Schnitt besuchten pro Kurs 3,4 von ursprünglich durchschnittlich 10,4 SchülerInnen nach 9 Wochen nicht mehr den gewählten Kurs. – Wie erklären die Schülerinnen und Schüler diese Entwicklung? In den Gesprächen wurden folgende Gründe mitgeteilt:

#### 11.7.4.1 Zeitliche Gründe

Einige SchülerInnen haben Zeitmängel als Grund für das Verlassen der AGs angeführt:

- „[...] hatte keine Zeit mehr hinzugehen.“
- „[...] weil man in privaten Fächern zu viel zu tun hatte und man einen guten Abschluss machen will.“

Zeitmangel wurde von einzelnen SchülerInnen auch dann angeführt, wenn die AG (hier die Volleyball-AG) eigentlich Spaß mache und dies die Lieblingssportart sei – man habe aber zu dem Zeitpunkt der AG „einfach keine Zeit“.

#### 11.7.4.2 Zusammensetzung der Gruppe

Einige SchülerInnen haben einen Kurs wieder verlassen, weil es wegen der hohen Anzahl der TeilnehmerInnen „immer so lange gedauert hat, bis sie an der Reihe waren“. – Hier ist zu überlegen, vielleicht mehr als einen Kurs anzubieten - sofern das möglich ist.

In einigen Fällen war die *zu gemischte Zusammensetzung seitens des Alters* der Gruppen Auslöser für das Fernbleiben:

- „Ich habe die Musik-AG wegen der kleinen Kinder verlassen.“
- „[...] mit den Kleinen [aus der 5. Klasse] hat es einfach keinen Spaß gemacht, und von uns Großen waren nur 5 da“ (ein Schüler der 9. Klasse)
- „In der Basketball-AG waren immer auch große Schüler (10. Klasse) dabei“ (ein Schüler der 5. Klasse)

Es hat sich in den Gesprächen herausgestellt, dass es *eine Art Gruppenzwang* zu geben scheint: Wenn eine Freundin oder sogar mehrere Freunde eine AG verlassen, entschieden sich andere (leichter) dazu, es ihnen gleich zu tun:

- „Viele sind nicht mehr erschienen, deshalb bin ich auch nicht mehr hingegangen.“ (ein/e Schüler/in aus der 8. Jahrgangsstufe)

Auch für die Volleyball-AG wurden solche Einflüsse benannt: Ein Schüler erklärte: „Wenn andere (auch) nicht mehr hingehen wollten, gibt man eigenen Zeitproblemen eher nach.“

Auch die *Teilung einer AG*, wie es zum Beispiel bei der Theater-AG geschah, ließ einige SchülerInnen austreten:

- „Wir wurden in zwei Gruppen geteilt, das war nicht schön“ (ein Schüler aus der 8. Jahrgangsstufe)
- „Sie haben mich und meine Freunde getrennt, nur weil ich einmal nicht da war.“ (ein Schüler der 9. Klasse)

#### 11.7.4.3 *Inhalte und Verlauf der AGs*

Viele Schüler berichteten, dass die AGs teilweise „*einfach langweiliger*“ wurden und dass sie deshalb nicht weiter teilgenommen hätten:

- In der *Theater-AG* sei es langweilig geworden und es habe keinen Spass mehr gemacht.
- In der *Foto-AG* dürfte die Motivation abgenommen haben, wenn die TeilnehmerInnen – wie es einige SchülerInnen erklärten – die von ihnen gemachten Fotos „nicht zurück bekommen“ haben; diese AG sei oft ausgefallen und deshalb hatte man keine Lust mehr. Diese AG wurde nach Meinungen einiger SchülerInnen „mit der Zeit immer langweiliger.“
- In der *Keyboard-AG* wurden nach Meinung einiger SchülerInnen nur „Babylieder“ gespielt, und es wurde zu „schief gesungen“.
- Zur *Tanz-AG* schrieben zwei SchülerInnen aus dem 9. Jahrgang, dass sie nicht mehr hingegangen seien, weil ihnen die Tänze nicht mehr gefallen hätten – und das, obwohl sie fast drei Jahre (von der 5. bis zur 8. Klasse) in dieser AG gewesen waren.
- Zu der *Trampolin-AG* hieß es: „Wir hatten keine Abwechslung, uns wurde es langweilig.“
- In der *Computer-AG* sei immer das Gleiche behandelt worden, deshalb hat ein Schüler aus der 8. Klasse diese AG verlassen.

#### 11.7.4.4 *Die Rolle der AG-Leiter*

Mehrfach haben sich die befragten Schülerinnen und Schüler über die Leiter der AGs beklagt:

- „Der Lehrer in der *Song-AG* war oft gereizt und es wurden leere Versprechungen gemacht, die nicht eingehalten wurden.“
- „Es gab Probleme mit dem Bandleiter.“

Solche und ähnliche Bemerkungen machten einige Schüler aus der 6. Klasse. Allerdings ist es für uns schwer, diese Aussagen zu beurteilen, weil wir nicht wissen, was hinter dem so beschriebenen Verhalten dieses Leiters steht.

Eine Schülerin oder ein Schüler sagte, es sei versprochen worden, dass er/sie solo singen dürfe, doch zwei Tage vor dem Auftritt sei dies wegen Eifersucht von Mitschülern einfach abgesagt worden.

Es wurde beklagt, dass der Lehrer der Sing-AG strenger geworden sei, „obwohl es zwei Jahre lang richtig schön war“.

Über *Badminton* schrieb jemand: „Ich bin rausgegangen, weil uns der Lehrer immer so angeschrien hat.“

Die *Tanz-AG*, die den SchülerInnen viel Spaß gemacht hatte, war nach der Auflösung eines Vertrages mit einer Honorarkraft beendet worden.

Aus dem 8. Jahrgang beschrieb ein Schüler, der nach einer 2-jährigen Teilnahme an einer AG nicht weiter teilgenommen hat, seine Gründe folgendermaßen: „[...] als neue Schüler eingetre-



ten sind, wurden sie oft ‚angemotzt‘ und deshalb bin ich ausgetreten. Wenn ich zum AG-Leiter wäre, hätte das schlecht ausgehen können.“

Wir konnten an dieser Stelle nicht nachfragen, vermuten aber, dass der Schüler das Verhalten des Leiters nicht akzeptieren konnte, sich jedoch – aus Furcht vor Sanktionen oder einer ‚barschen‘ Abfuhr? – nicht traute, es mit ihm zu besprechen. Sofern dies kein situativer Einzelfall sein sollte, wäre es wohl zu klären.

#### 11.7.4.5 Allgemeine Einschätzungen

Ein/e Schüler/in erklärte: „Im Großen und Ganzen waren die AGs überflüssiger Zeitvertreib.“ Es ist aber hinzufügen, dass die SchülerInnen sich nicht nur negativ über die AGs geäußert haben: Viele SchülerInnen haben sich *sehr positiv geäußert* und erklärt, dass sie immer zu ihren AGs hingegangen seien und dass es ihnen gut gefallen habe.

#### 11.7.5 Lehrer oder Honorarkräfte als Leiter?

Eine variable Größe bei der Gestaltung der Arbeitsgruppen liegt darin, ob diese von LehrerInnen der Schule oder von außerschulischen MitarbeiterInnen („Honorarkräften“) angeboten werden. Wir haben die SchülerInnen hierzu befragt und folgende Auskünfte erhalten:

Die Antworten fielen über alle Klassenstufen hinweg ähnlich aus, unterschieden sich aber in allen Gesprächen in der Weise, dass ein Teil der SchülerInnen keinen Unterschied sah, während sie in der Regel mehrheitlich der Meinung waren, dass Honorarkräfte viel „lockerer“ als manche der LehrerInnen seien. Die folgenden Aussagen verdeutlichen dies:

- „Die außerschulischen Mitarbeiter sind besser gelaunt und entspannter; außerdem verstehen sie auch ab und zu mal einen kleinen Spaß.“ (Jg. 8)
- „Die außerschulischen Mitarbeiter sind nicht so streng und erwarten nachmittags nicht allzu viel von uns.“ (Jg. 8)
- „Wenn man bei den Lehrern AGs hat, dann ist das wie normaler Unterricht. Aber wenn man bei anderen eine AG hat, dann ist das wie Freizeitunterricht.“ (Jg. 10)
- „Lehrer machen die ganzen AGs etwas strenger, Honorarkräfte sind lockerer und oft auch freundlicher.“ (Jg. 10)
- „[...] man steht bei Lehrern unter strenger Aufsicht und kann seinen Spaß nicht vollständig entfalten.“ (Jg. 10)
- „Man kann sich bei Lehrern nicht so ungezwungen verhalten – nach dem Motto: ‚Den seh' ich ja morgen früh wieder. Hier muss ich mich benehmen.‘“

Die von einem Schüler geäußerte Meinung, dass es keinen Unterschied gäbe, wurde folgendermaßen erläutert: „Es macht bei Lehrern und bei Honorarkräften ungefähr gleich viel Spaß: bei Lehrern, weil sie die Schüler besser kennen, und bei Honorarkräften, weil ihr Unterricht lockerer ist.“ (Jg. 9)

Aber diese lockere Einstellung von vielen Honorarkräften hat nach Meinungen einiger SchülerInnen auch ihre Schattenseiten: Ein/e SchülerIn aus der 9. Klasse schätzt es folgendermaßen ein: „Es gibt Mitarbeiter, die nicht vorbereitet sind und alles viel zu locker nehmen.“

Dem entsprechend wird die „strengere“ Art der Lehrerinnen und Lehrer auch als Vorteil gesehen: „Bei den Lehrern ist es strenger als bei Honorarkräften, aber man lernt auch mehr.“

Allerdings gibt es nach dem Eindruck einzelner SchülerInnen auch Lehrkräfte, die die Arbeit in einer AG nicht so wichtig zu nehmen scheinen: „Es gibt Lehrer, die ihre Arbeit nicht ernst nehmen, sie nehmen z. B. eine Zeitung mit und lesen während ihrer Arbeitszeit.“

Auf die Frage, ob AGs von Honorarkräften oder von LehrerInnen geleitet werden sollten, gehen wir in Kap. 11.8.6.6 noch einmal ein.

#### **11.7.6 AGs und Zensuren?**

Arbeitsgruppen sind zwar außerunterrichtliche Angebote, aber eben doch Angebote der Schule. Sollen sie deshalb auch mit Zensuren in Verbindung gebracht werden, oder sollte dies gerade vermieden werden? – Die Meinung der Schülerinnen und Schüler zu dieser Frage sieht folgendermaßen aus:

In der 6. Klasse fand es überwiegend Zustimmung, dass die AGs in den Zeugnissen erwähnt werden sollten: „Ja, damit die Eltern wissen wie wir uns verhalten.“ „Ja, es soll erwähnt werden, weil wir teilgenommen haben.“

Aber es gab hier auch gegenteilige Ansichten: „Nein, denn es ist doch Freizeit und keine Schule.“

Während sich die Klassenstufe 7 in dieser Frage noch zurückhielt und erklärte, eine Erwähnung im Zeugnis sei nicht wichtig, „wegen der vielleicht schlechten Beurteilung des Nachmittagsangebots“, äußerten sich die höheren Klassen weitaus offener. In der Jahrgangsstufe 8 waren die Schüler auf jeden Fall für eine Erwähnung, obwohl es nicht unbedingt in Form von einer Note geschehen müsse. Hier macht man sich schon Gedanken um das bevorstehende Abschlusszeugnis – offenbar hoffen die SchülerInnen, dass im Abschlusszeugnis eine Note/Erwähnung von Vorteil sein könnte.

In der 9. Klasse war man sich dagegen einig, dass die AGs nicht im Zeugnis erscheinen sollen: „Wir finden es nicht wichtig, dass die Mitarbeit bei AGs im Zeugnis erwähnt wird. (Just for fun).“ „Nein, weil es zum ersten mal freiwillig ist und vielleicht wenn es im Zeugnis erwähnt ist, das schlechter aussieht wenn man dort in der AG nicht gut ist.“

Die Schüler/Innen der 10. Klassenstufe sagten 3 mal ja und 1 mal nein. Die 3 zustimmenden Aussagen wurden wie folgt begründet: „Ja, es ist wichtig, weil sich die Schüler eigentlich viel Mühe geben und dafür auch eine entsprechende Note im Zeugnis verdienen. Noch besser wäre es vielleicht, wenn man eine richtige Note und nicht nur eine Bemerkung ins Zeugnis bekommt, damit man auch mit diesen Noten ausgleichen kann.“ „es soll in Form von einer kleinen Bemerkung sein, Noten sind hier überflüssig.“ „Ja, es sollte im Zeugnis ersichtlich sein, in welchen AGs man aktiv war, weil man dann sieht, ob man sich auch freiwillig in seiner Freizeit engagiert und Interessen hat.“

Das Nein wurde begründet mit der Aussage: „Nein, es ist nicht wichtig. Es ist Freizeit und es ist wie bei einem Verein.“

### **11.8 Bilanz und Diskussion**

Wir wollen nun versuchen, aus den bisher dargelegten Analysen eine Bilanz zu ziehen, und mögliche Folgerungen diskutieren. Wir fassen zunächst einige zentrale Ergebnisse zusammen

und ziehen dann bisher nicht referierte Aussagen heran, die sich auf mögliche Deutungen und denkbare Folgerungen beziehen.

### 11.8.1 Zusammenfassung / Strukturierung

Die Lehrerinnen und Lehrer hatten in ihrer Befragung jeweils eine Situation beschrieben, in der sie „Verbindlichkeit“ vermissen bzw. diese vorgefunden haben. Dabei haben wir die folgende Aussage als eine gute Zusammenfassung verstanden:

*„Viele Schüler haben ihr Arbeitsmaterial dabei, erledigen regelmäßig Hausaufgaben, arbeiten gut mit und sind auch bereit, Extra-Aufgaben zu übernehmen.“ (4)*

Diese Formulierung drückt nach unserem Verständnis zugleich vier mögliche graduelle Abstufungen von „Verbindlichkeit“ aus. Wir ergänzen sie um eine „Stufe 0“ für den (denkbaren) Fall, dass „Verbindlichkeit“ in keiner Weise zu beobachten ist. Wir schlagen also folgende vier (bzw. fünf) *Stufen der Verbindlichkeit* vor:

Stufe	Kernbegriff	SchülerInnen ...	LehrerInnen ...
0	„Indifferenz“	... verhalten sich „passiv“ oder „stören aktiv“, fehlende „Verbindlichkeit“ (Destruktivität)	... bedauern diese Indifferenz, nehmen sie aber hin
1	„Bringeschuld“	... „haben ihr Arbeitsmaterial dabei“ minimale Verbindlichkeit; nahezu passives Verhalten	... setzen dieses Minimum als Bringeschuld der SchülerInnen bzw. ihrer Eltern voraus; sie berufen sich auf die Pflicht zum Schulbesuch; die Nichterfüllung wird mit Strafen sanktioniert
2	„Pflichterfüllung“	... „erledigen regelmäßig Hausaufgaben“ grundlegende Verbindlichkeit; halbwegs aktives Verhalten	... erwarten über das Minimale hinausgehende Lernaktivitäten; sie berufen sich auf die Pflicht zur aktiven Mitwirkung am Unterricht; die Nichterfüllung wird mit pädagogischen Auflagen sanktioniert
3	„Engagement“	... „arbeiten gut mit“ gefestigte Verbindlichkeit; deutlich aktives Verhalten.	... ermöglichen die Mitarbeit im Unterricht; Unterricht ist eine von den Lehrenden zu gestaltende und zu verantwortende Situation; die angebotenen Lernmöglichkeiten sollen von den SchülerInnen wahrgenommen werden; die Aktivität der SchülerInnen ist Grundlage für Lernerfolge und wird als solche „belohnt“
4	„Identifikation“	... „übernehmen Extraaufgaben“ herausragende, starke Verbindlichkeit aktives Engagement.	... vereinbaren mit den Lernenden mögliche Aktivitäten; es werden Situationen gefunden, in denen die SchülerInnen sich als „Subjekte ihres Bildungsprozesses“ erleben und sich mit Schule identifizieren können.

Diese Stufenfolge ist als heuristische Strukturierungshilfe zu verstehen. Vielleicht kann man sich mit ihrer Hilfe rascher darüber verständigen, in welchem Sinne man von „Verbindlichkeit“ redet, wenn man diesen Begriff verwendet. Deutlich erkennbar war jedenfalls bei der Aufarbeitung der situationsbezogenen Umschreibungen dieses Begriffs, dass Lehrerinnen und Lehrer ihn sehr verschieden verwenden. Dabei spielen alle genannten Stufen eine Rolle – allerdings mit deutlichem Übergewicht der Stufen 1 und 2! In den positiven wie in den negativen Beispielen für „Verbindlichkeit“ steht im Vordergrund, dass die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern ihren minimalen und grundlegenden Pflichten nachkommen sollen.

Nun kann man natürlich aus den beispielhaften Aussagen oder gar fiktiven Beschreibungen nicht darauf schließen, in welchem Maße die verschiedenen Stufen der „Verbindlichkeit“ tat-

sächlich ausgeprägt sind. Dass die Lehrerinnen und Lehrer besonders häufig die Stufen 1 und 2 angesprochen habe, besagt noch nicht, dass sie sich „Verbindlichkeit“ sozusagen „nur“ auf diesen Stufen vorstellen können. Vermutlich erleben sie jedoch in diesen Ebenen immer wieder und in belastender Weise, dass die minimalen und grundlegenden Erwartungen nicht erfüllt werden. Dies kann – wie einige Beispiele durchaus zeigen – bereits durch wenige Schülerinnen und Schüler derart belastend wirken, dass es sich in einer Befragung, die spontane und eher kurze Äußerungen erbat, in einem Maße in den Vordergrund drängt, dass andere Dimensionen nicht erkennbar werden.<sup>1</sup>

Wir wollen uns nun in zwei weiteren Schritten den Fragen annähern, welche Folgen mit mangelnder „Verbindlichkeit“ verbunden sind, wie der offenbar vorhandene „Mangel“ an „Verbindlichkeit“ erklärt werden kann und was möglicherweise getan werden könnte, um sich einer befriedigend(er)en Situation anzunähern.

### **11.8.2 Die Folgen mangelnder „Verbindlichkeit“**

„Wenn 54 % des gesamten Kollegiums der IGS das Schwänzen von Unterricht in der DIPF-Studie und damit die nicht ausreichende Überwachung der Schulpflicht bemängeln, dann ist dies zwar eine allgemeine Situation, [sie] ist für mich jedoch bedeutend. Die vom Kollegium vorgesehenen Lernprogramme können wegen fehlender Schüler nie in dem dafür vorgesehenen Tempo/Zeitraumen durchgehalten werden. Fehlende Schüler arbeiten den Stoff nicht selbstständig durch, besorgen sich nicht die ausgegebenen Materialien, stören und behindern dadurch lernwillige Schüler. ...“ (32)

### **11.8.3 Die Ursachen mangelnder „Verbindlichkeit“**

Mehrere Lehrerinnen und Lehrer haben auf ihren Antwortbögen nicht nur die mangelnde Verbindlichkeit beschrieben, sondern sich auch – teilweise indirekt – über die Ursachen dieser Situation geäußert.

#### **11.8.3.1 Ursachen konzeptioneller Art**

Von einigen Lehrerinnen und Lehrern wird ein Konzept vermisst, nach dem die Schule auf die bestehenden Schwierigkeiten reagieren könnte:

- „Auf der Lehrer- und Schulleitungsebene *fehlt ein verbindliches Konzept*, die Fehlzeiten (unerlaubte Verlängerung der Schulferien, Zuspätkommen, Arztbesuche während der Unterrichtszeit) drastisch einzudämmen.“ (32)
- Verbindlichkeit fehlt „überall da, wo Schülern nicht die Möglichkeit gegeben wird, Konsequenzen aus ihrem eigenen Handeln, den nicht erbrachten Lernergebnissen, zu erkennen: 1. Referate, deren Bewertung, Stellenwert im Lernprozess und Qualitätsanforderung nicht deutlich genug wird; 2. unübersichtliche Anforderungskataloge für die Schüler: Vermischung der Niveaus Haupt-, Realschule, etc. (Leistungen sind oft nur relativ, d.h. im Vergleich zu den anderen Schülern und Klassen bewertet); 3. kaum Vergleichsmöglichkeiten zwischen Klassen, differenzierten Lerngruppen: daraus sich folgerichtig ergebende Strategie der Schüler: Wie kann ich in der gegebenen Lerngruppe – und bei den durch die Lehrerpersönlichkeit stark individuell bestimmten Anforderungen – angestrebte Bewertungen erzielen, und zu wenig: welche Leistungen müssen erbracht werden, um eine Bewertung zu erlangen, auf der weiterer

---

<sup>1</sup> Tatsächlich sind Aussagen, die den Stufen 3 und 4 zugeordnet werden könnten, nur in längeren und schon nach dem Erscheinungsbild gut reflektierten Texten zu finden.

Erfolg aufbaut; 4. die Frage – welches Wissen kann ich voraussetzen – kann ich viel zu selten beantworten; 5. verbindliches Lehrerverhalten liefert nur bei sehr wenigen Schülern ein Modell für eigenes Verhalten. Ein massives Einfordern durch Vorgabe der Erwartungen an das Lernergebnis und dessen konsequentes Überprüfen erscheinen unerlässlich.“ (16)

- „Es werden *ständig neue Initiativen*, Ideen und Projekte geboren.“ (42)

### 11.8.3.2 Mangelnde Umsetzung von Beschlüssen, fehlende Konsequenz

Als eine wesentliche Ursache für mangelnde Verbindlichkeit wird mehrfach beklagt, dass Beschlüsse etc. nicht eingehalten oder gar unterlaufen werden:

- „Obwohl im Prinzip im Kollegium Einigkeit über einen Verhaltenskodex herrscht, wird doch sehr unterschiedlich und teilweise unverbindlich reagiert. Sicherlich ist es häufig einfach bequemer so, aber auf Dauer kosten diese ständigen ‚Scharmützel‘ viel Kraft.“ (13)
- „Die Gesamtkonferenz beschließt, wegen der unzumutbaren Verschmutzung der Klassenräume, Möbeln etc. mit Kaugummi, das Kaugummi kauen im Unterricht nicht zu erlauben. Die Schüler kauen immer wieder Kaugummi und weisen darauf hin, dass es bestimmte LehrerInnen nicht störe.“ (15)
- „Ein Konferenz*beschluss*, dass Arzt-Atteste grundsätzlich von den Eltern abgezeichnet sein müssen, *wird nicht umgesetzt*.“ (32)
- „Wir haben viele gute Ansätze, aber nur *wenig Kontinuität*, d.h. zu wenig langen Atem.“ (42)
- „Im letzten Schuljahr wurde über die Inhalte des Schulprogramms abgestimmt. Was aber wurde inhaltlich, didaktisch und methodisch (nicht fachlich) davon umgesetzt? Es nutzt nichts, nur alleine die Hand zu heben, sondern man muss auch offen und bereit sein, Inhalte, besonders die des sozialen Lernens sowie der Integration aller Lerngruppen, auch umzusetzen. Es genügt nicht deutlich zu machen, dass die ‚Schüler‘ den Ansprüchen nicht genügen.“ (33)
- „... Enttäuschung über die fortschreitende Indifferenz einzelner Teile im Kollegium.“
- „Bei der Jahrgangsplanung werden gemeinsame Themen, Inhalte, Methoden usw. besprochen und festgelegt. Mit einer Reihe von KollegInnen, ist eine solche Vorgehensweise koordinierbar und durchführbar: versprochene Einheiten, werden termingerecht vorgelegt, Durchführung der Unterrichtseinheiten läuft parallel.“

Es hat uns überrascht, wie häufig die Lehrerinnen und Lehrer in ihren Aussagen über „Verbindlichkeit“ nicht nur die SchülerInnen angesprochen haben, sondern auch ihre Kolleginnen und Kollegen. Und dabei wurde nicht nur beklagt, dass die KollegInnen bei der ‚Bekämpfung‘ mangelnder Verbindlichkeit der SchülerInnen nicht zusammenstehen und in zu geringem Maße konsequent sind, sondern mangelnde Verbindlichkeit wurde bei bestimmten Kolleginnen und Kollegen wie auch bei Mitgliedern der Schulleitung selbst konstatiert und beklagt. Es wurde für diese Gruppen allerdings auch eine Reihe positiver Beispiele genannt: Bestimmte Kolleginnen und Kollegen sind zuverlässig, sie halten Absprachen ein und unterstützen sich gegenseitig in der alltäglichen Arbeit. Umso mehr scheinen sich bei der Befragung jene Personen bzw. Erfahrungen ‚in die Feder‘ gedrängt zu haben, deren Unzuverlässigkeit als mangelnde „Verbindlichkeit“ verstanden wird.

Schließlich sei von uns aus eine Dimension von Ursachen für mangelnde Verbindlichkeit wenigstens kurz angesprochen, die zwar in den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer nicht vorkommt (und ja auch nicht erfragt war), aber doch wenigstens genannt werden soll: Kinder und

Jugendliche erleben im *öffentlichen, vor allem politischen Leben* viele Beispiele für einen – um es vorsichtig zu sagen – fragwürdigen Umgang mit „Verbindlichkeiten“: Wenn es möglich ist, sich mit „guten Ausreden“ oder mit Hilfe „guter Freunde“ oder mit „verzeihlichen Lügen“ aus der Verantwortung zu ziehen, dann steht dies in einer fragwürdigen Diskrepanz zu den hehren Zielen, die den Kindern und Jugendlichen nicht zuletzt in der Schule als gültig und wichtig vermittelt werden sollen.

Mit einem solchen Hinweis sind natürlich viele Aspekte und Probleme angesprochen, die hier nicht diskutiert werden können, die aber in jüngster Zeit (wieder) eine größere Aufmerksamkeit zu finden scheinen. In diesen Kontext gehört sicherlich auch die Frage nach der „Verbindlichkeit“ ethischer Normen und Prinzipien.

#### **11.8.4 Die persönliche Bedeutung von Verbindlichkeit und Folgen mangelnder Verbindlichkeit**

Wenn man über die Bedeutung von „Verbindlichkeit“ im pädagogischen Prozess redet, sollte man allerdings nicht nur an die „großen“ gesellschaftlichen Fragen denken, sondern auch jene Ebene bedenken, auf der Menschen persönlich oder gar subjekthaft betroffen sind. Dass dies auch bei „Verbindlichkeit“ eine Rolle spielt, hat sich in einigen Äußerungen angedeutet:

Der letzte Satz einer bereits zitierten Aussage lautet: „Ich habe mich auf den Schüler verlassen können.“ – Dieses Zitat zeigt, dass Verbindlichkeit offenbar auch für die Lehrenden selbst eine subjektiv-emotionale Bedeutung hat: *sich verlassen zu können*, bedeutet nach unserem Eindruck, mögliche Unsicherheiten zu vermeiden, nicht überrascht zu werden, eine Situation planen und vorhersehen zu können, sich orientieren und die Lage „unter Kontrolle“ zu halten. Entscheidend dürfte es dabei sein, von wem jene Erwartungen ausgehen, auf die man „sich verlassen“ können möchte:

- Wenn es sich darum handelt, dass Erwartungen, die man an andere gerichtet hat, erfüllt werden, dann steht die „Wirkkraft“ der eigenen Person (bzw. der Rolle, die man ausübt) im Vordergrund; man erlebt dann, dass man sich durchgesetzt hat und keinen Widerspruch findet. So verstanden kann man sich darauf „verlassen“, eine dominante Funktion ‚ohne wenn und aber‘ auszuüben. Letztlich geht es um Autorität, deren Anerkennung ihren Träger erhebt.

Sich auf Schülerinnen und Schüler verlassen zu können, bedeutet so verstanden auch, die eigene Kontrollüberzeugung zu stärken und die Wirksamkeit der eigenen Person erlebbar zu machen. Wenn SchülerInnen sich in solchen Situationen nicht „verlässlich“ verhalten, bedeutet dies immer auch, dass sie die Berechtigung der gestellten Erwartungen und zugleich die Legitimität desjenigen, der diese Erwartungen ausspricht, in Zweifel zieht. – Wer möchte dies schon gern erfahren?

- Wenn die Erwartungen jedoch auf Vereinbarungen zwischen (tendenziell) gleichberechtigten Partnern beruht, dann stellt sich Verlässlichkeit in dem Maße ein, wie diese Vereinbarung wirklich von beiden Partnern getragen wird und umgesetzt werden soll. Sich in diesem Sinne auf Zusagen o.Ä. verlassen zu können, führt zu dem Erlebnis sozialer, kommunikativer Kompetenz, die nicht auf institutionelle Strukturen und Be-Rechtigungen setzt, sondern im Prozess und in der Situation hergestellt wird. Auch diese Art von Erfahrung „erhebt“ die Betroffenen, aber in einer anderen Form: sie ergibt sich nicht aus einer vorgegebenen („verliehenen“) Funktion oder Autorität, sondern entsteht aus kommunikativer Kompetenz in der situativen

Interaktion. – Darauf kann man in stärkerer Weise „stolz“ sein, es ist aber wohl schwer, solche Situationen zu schaffen und in der genannten Weise zu bestehen.

Die folgende Aussage deutet eine weitere Dimension der persönlichen Betroffenheit an:

- „Verbindlichkeit vermisse ich auch in den Fällen, in denen Schüler mit Materialien (z.B. Büchern) nicht ordentlich umgehen und ich weder Zeit noch Lust habe, in jeder Stunde zu kontrollieren, ob alles in richtigem Zustand ist.“ (22)
- „Ein verbindliches und für die SchülerInnen klar einschätzbares Lehrerverhalten würde wahrscheinlich den *Unterrichtsalltag erheblich erleichtern*.“ (13)

Dies kann – neben der sicher berechtigten Sorge um die Materialien bzw. das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler – auf ein eigenes, *persönliches Ordnungsbedürfnis* der Lehrkraft verweisen. Ein solches Bedürfnis ist im Sinne der eigenen Arbeitserleichterung natürlich legitim, es sollte nach unserer Auffassung aber nicht im Vordergrund stehen. Wir wollen mit diesem Hinweis keineswegs unterstellen, dass es hier der Fall ist, sondern lediglich Dimensionen aufzeigen, in denen auch über den Wunsch nach „Verbindlichkeit“ reflektiert werden sollte.

Unsere Hinweise auf subjektiv-emotionale Dimensionen des Bedürfnisses nach „Verbindlichkeit“ sollen diese nicht als prinzipiell fragwürdig erscheinen lassen. Gleichwohl sollte es durchaus bedacht und geprüft werden, in welcher der oben diskutierten möglichen Bedeutungen „Verbindlichkeit“ mit subjektiven Bedürfnissen verbunden ist.

#### **11.8.5 Eine zusammenfassende Deutung von „Verbindlichkeit“**

Schon bei der begrifflich-nominalen Analyse (vgl. Kap. 11.3.1) hatte sich gezeigt, dass „Verbindlichkeit“ im allgemeinen Sprachgebrauch zwei Dimensionen beinhaltet: Es geht um eine formal-rechtliche Ebene (Pflicht/Schuld) bzw. um sozial-emotionale Umgangsformen („Höflichkeit“).

Die pädagogische Diskussion und die Analyse der von den Lehrerinnen und Lehrern beschriebenen Situationen hatten gezeigt, dass sich die Bedeutung von „Verbindlichkeit“ im Kontext pädagogischen Handelns ebenfalls auf *zwei Ebenen* diskutieren lässt:

(1.) „Verbindlichkeit“ kann zum einen verstanden werden als Forderung, die sich aus dem rechtlichen Verhältnis zwischen der Institution Schule und den in ihr befindlichen (lebenden und arbeitenden) Personen ergibt: SchülerInnen und ihre Eltern haben ein Minimum an Voraussetzungen zu erbringen, die dem Zweck der Veranstaltung Schule entsprechen: Arbeitsmaterialien, Hausaufgaben etc.; hieraus ergibt sich die Vorstellung einer **„geforderten Verbindlichkeit“**

Solche Forderungen werden jedoch nur in dem Maße als „verbindlich“ eingehalten werden, in dem *ihre Gültigkeit bei den Betroffenen akzeptiert* ist. Wenn dies nicht der Fall ist, kann man versuchen, dem mit Druck und Sanktionen ‚nachzuhelfen‘ – erreicht wird dadurch aber bestenfalls ‚Gehorsam‘ oder gar ‚Unterwerfung‘, im ungünstigen Fall dürfte ‚Widerstand‘ entstehen oder die Fähigkeit gefördert werden, sich solchen Auflagen etc. zu entziehen und die durch geschickte Ausreden o.Ä. zu unterlaufen und schließlich sie gar in ihrer vermeintlichen oder tatsächlichen Fragwürdigkeit zu ‚entlarven‘. Eine pädagogisch befriedigende Strategie wird in einer solchen ‚auferlegten‘ Verbindlichkeit auf Dauer wohl kaum zu erkennen sein.

(2.) In freilich nur idealtypischer Weise kann solchen formal-rechtlichen Forderungen das Modell einer „**vereinbarten Verbindlichkeit**“ gegenüber gestellt werden. Es bezieht sich auf die Zielsetzung, die Schülerinnen und Schüler als „Subjekte“ ihrer Bildungsprozesse zu verstehen, und damit nicht nur zu meinen, dass die SchülerInnen erkennen und akzeptieren sollen, dass sie für Folgen eines Fehlverhaltens „selbst verantwortlich“ sind.

Wenn mit „Verbindlichkeit“ gemeint sein soll, dass die Beteiligten sich an das Verbindliche „gebunden“ fühlen sollen, dann wird dies umso eher eintreten, je mehr sie über solche „Bindungen“ selbst (mit-)entscheiden konnten. Wenn „Verbindlichkeit“ nicht nur eine äußerlich gesetzte („verlangte“) Pflichterfüllung sein soll, sondern auf (reflektierte) Akzeptanz setzt, dann muss solche ‚Einsicht‘ in einem Prozess des Aushandelns und eines Vertragsschlusses hergestellt werden.

Damit sind freilich sehr anspruchsvolle Zielsetzungen benannt, die für die alltägliche Praxis noch ‚kleingearbeitet‘ werden müssten. Falsch wäre dabei ein Bild des entweder/oder. Vielmehr wird es notwendig sein, auf beiden Ebenen zu agieren, aber die pädagogisch anspruchsvolle Zielsetzung einer „vereinbarten“ Verbindlichkeit sollte nicht aus dem Auge verloren gehen, wenn ‚zunächst‘ die grundlegenden Verbindlichkeiten „gefordert“ werden.

Dabei gerät pädagogisches Handeln zweifellos in ein *Dilemma*:

- Verbindlichkeit zu erzwingen, könnte kurzfristig wirken, es könnte aber Abwehr hervorrufen, jedenfalls nicht auf Einsicht setzen, die Schüler nicht zu „Subjekten“ werden lassen;
- Verbindlichkeit herstellen oder gar sich entwickeln lassen zu wollen, könnte sich als Illusion und naive Hoffnung erweisen.

Als *Ausweg* aus einem solchen Dilemma scheint mir nur der Versuch denkbar, das eine zu tun, wenn es unvermeidlich ist, und dabei das andere nicht aus dem Auge zu verlieren.

Verweisen möchte ich in diesem Zusammenhang auf die von *Schleiermacher* (1826) verwendeten Begriffe „Unterstützen“ und „Gegenwirken“: Pädagogisches Handeln muss zum einen zu verhindern suchen, was dem Zögling und der Gesellschaft schaden könnte, zugleich aber kräftig fördern, wenn sich ‚positive‘ Entwicklungen andeuten. Im Zusammenhang mit der Diskussion um „Verbindlichkeit“ könnte dies Folgendes bedeuten:

- Die Schule muss „gegenwirken“ und „**standhalten**“, wenn sie in pädagogischer Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen wie für die Gesellschaft der Überzeugung ist, dass bestimmte Verhaltensweise nicht ‚akzeptabel‘ sind;
- Sie muss aber zugleich konsequent nach Möglichkeiten suchen, wie sie unter den gegebenen Bedingungen die gewünschten Verhaltensweisen nicht nur „unterstützt“, wenn sie sich im Keim zu erkennen geben, sondern sie muss Situationen „**herstellen**“, in denen sich solche Verhaltensformen „entwickeln“ können.

Vgl. hierzu auch Überlegungen, die ich 1992 zum Thema „*Verbindlichkeit herstellen*“ im Beiheft 2 der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ angestellt habe: Ich bin damals zu der Folgerung gekommen, dass „Verbindlichkeit“ in einem Dreierschritt entwickelt werden sollte (ich habe die Begriffe inzwischen leicht variiert):

(11.) **Transparenz/Kommunikation:** Die Beteiligten sollen sich über Intentionen, Erwartungen, aber auch Befürchtungen und Erfahrungen austauschen, mit denen sie (mehr oder weniger bewusst) agieren;



(12.) **Handlungsmöglichkeiten/Gestaltbarkeit:** Es soll deutlich werden, welche Alternativen für die Gestaltung in dem jeweiligen Handlungsfeld überhaupt gegeben sind, welche evtl. geschaffen werden könnten, welche Bedingungen damit verbunden sind und welche Risiken und Nebenwirkungen möglicherweise eintreten könnten.

(13.) **Verbindlichkeit:** auf der Grundlage solcher Klärungen getroffene Vereinbarungen können einen höheren Grad an „Verbindlichkeit“ beanspruchen als Vorgaben, deren Einhaltung nur „verlangt“ werden kann.

### 11.8.6 Folgerungen und Vorschläge

In Sinne der vorstehenden Überlegungen sollen die folgenden Vorschläge als Suchraster verstanden werden.

#### 11.8.6.1 Verhalten der Kolleginnen und Kollegen

Alle Lehrer sollen sich konsequent an Beschlüsse der Gesamtkonferenz halten und mit getroffenen Entschlüssen verbindlich umgehen. Davon wird eine Vorbildfunktion erwartet:

- „Ich wünsche mir, dass *Konferenzbeschlüsse* und Konferenzergebnisse (neue Schulordnung) mehr als bisher zur *Leitschnur* meines Verhaltens, der KollegInnen vor allem aber auch der Schulleitung wird.“ (37)
- pünktlicher Unterrichtsbeginn, Einhaltung von Terminen und Absprachen, Gleichbehandlung, Disziplin beim gemeinsamen pädagogischen Wollen
- angekündigte Sanktionen auch durchführen (z.B. bei Hausaufgaben: sie werden häufiger gemacht, wenn „als Konsequenz ... die Schüler an einer temporären Fördermaßnahme teilnehmen“ (28)
- „Verbindlichkeiten müssen erst von allen Lehrern eingehalten werden, ehe ich sie von allen Schülern erwarten und verlangen kann.“ (5)
- alle Koll. müssen die gültigen Verhaltensweisen einhalten (11)
- verbindlicher und klarer reagieren (13)
- den Grundsatz „Integration bei Kooperation“ einhalten (7)

#### 11.8.6.2 Schulleitung

- keine (langen und plötzlichen) Durchsagen der Schulleitung (zu „unmöglichen“ Zeiten)(15)
- Der Schulleiter muss alle Kolleginnen und Kollegen gleich behandeln und niemanden etwas durchgehen lassen, was bei anderen sanktioniert wird. (35)
- Es sollte vermieden werden, dass die Schulleitung für einige Lehrer Sonderregelungen einräumt. Falls sich dies nicht umgehen lässt, sollten die Betroffenen unverzüglich über diese Gründe informiert werden.
- Von der Schulleitung wird eine Vorbildfunktion erwartet.

#### 11.8.6.3 Organisatorische Aspekte

Zu Beginn des Schuljahres hatte es bei der *Organisation der AGs* organisatorische Probleme gegeben, die vermutlich behoben werden können:

- Die Themen und Termine der Kurse sollten rechtzeitig bekannt sein, damit sich die SchülerInnen und ggf. die sie beratenden LehrerInnen darauf einstellen können. Probleme, wie sie zu Beginn des Schuljahres bei der Organisation der AG-Angebote auftraten (vgl. S. 173) sollten vermieden werden: Die Angebote sollten schon vor Beginn des Schuljahres feststehen, spätes-

tens jedoch zwei Wochen nach Beginn des Schuljahres. Die Kursleiter sollten bis dahin die Inhalte ihres Kurses – sofern nötig – mit der Schule abgesprochen und ihre Ausschreibungen abgegeben haben. Vor allem bei fachbezogenen Kursen dürfte dies wichtig sein. Die Arbeitsgruppen sollten spätestens vier Wochen nach Beginn des Schuljahres beginnen können.

- Es sollten genug Kurse angeboten werden, wenn zu erwarten ist, dass SchülerInnen aus verschiedenen Jahrgängen daran teilnehmen möchten: bei einer Basketball-AG dürfte es in der Tat schwierig sein, ‚kurze‘ und ‚lange‘ SchülerInnen miteinander spielen zu lassen – was allerdings wohl nicht nur mir dem Alter zu tun hat.
- Nach den Aussagen von mehreren SchülerInnen bedarf es vor allem bei den musischen Angeboten einer vorherigen Absprache mit den TeilnehmerInnen. Einige SchülerInnen erklärten, dass die Lieder nach ihrer Meinung nicht gut ausgewählt waren. Dies könnte sicherlich besprochen und geklärt werden.

Einige der oben aufgeführten Probleme könnten vermieden werden, wenn die Schule rechtzeitig erhebt, welche Themen bei den SchülerInnen Interesse finden. Sie könnte dann versuchen, das Angebot an dieser Nachfrage zu orientieren und Enttäuschungen bei den SchülerInnen vermeiden, die sich ergeben, wenn sie an der gewünschten gar nicht oder nur in einer so großen Gruppe teilnehmen können, dass es ihnen nicht mehr sinnvoll erscheint.

Lösbar sollte auch ein Problem sein, das offenbar durch einen Wechsel in der *Zuständigkeit* entstanden ist: Nachdem die Zuständigkeit für die AG-Angebote von einem Mitglied der Schulleitung (Herrn Odey) auf einen Lehrer übergegangen war, der nicht Mitglied der Schulleitung ist (Herrn König), konnten einige Entscheidungen nicht zwischen dem AG-Koordinator und der Schulleitung abgesprochen werden. Bei einigen Fragen, die das AG-Programm betrafen, war er offenbar nicht in die Beratung einbezogen, er wurde – wie er uns erklärte – teilweise nicht konsultiert und erfuhr nur durch Zufall von einigen Veränderungen, wie zum Beispiel von Terminabsprachen oder Krankmeldungen der Leiter. – Das lässt sich sicherlich zum Nutzen der Sache vermeiden.

Ein weiteres Problem besteht nach den uns zugänglichen Informationen darin, dass über die *Anwesenheit* der SchülerInnen wie auch über die der AG-LeiterInnen die an sich vereinbarten bzw. vorgeschriebenen *Listen nicht regelmäßig geführt* bzw. dass diese der Schulleitung nicht zugeleitet werden. Sie seien nur schwer zurück zu bekommen und meistens lückenhaft geführt. Da die Honorarkräfte keiner „Kontrolle“ unterliegen, würden die AGs zu „lasch“ oder zu „locker“ geführt. Manche Veranstaltungen fielen einfach aus, weil der Leiter nicht auftauchte oder weil nur wenige Schüler anwesend waren, so dass nicht sinnvoll gearbeitet werden konnte (hängt von der Art der AG ab). Viele SchülerInnen hätten daraufhin ihre Lust an der AG verloren. Ein Schüler formulierte es so: „Ich bin in einer AG gewesen, aber ich bin nicht hingegangen, weil der Lehrer nie da war und ich meistens vor der Tür gesessen habe.“

Es sollte überlegt werden, ob bzw. wie die Anwesenheit in den Kursen besser überprüft werden kann. Es dürfte nicht zu viel verlangt sein, dass die Leiter der AGs und insbesondere die Honorarkräfte mit Ihren Abrechnungen eine vollständig geführte Anwesenheitsliste abgeben. Ggf. könnten dann auch unregelmäßig teilnehmende SchülerInnen auf ihre Versäumnisse angesprochen werden. Und die Schule könnte auf diese Weise erfahren, wie die AG-Angebote von den Schülerinnen und Schülern angenommen und wahrgenommen werden.

#### 11.8.6.4 Fragen zum Curriculum

- übersichtliche Anforderungskataloge für die Schüler (16)
- Schülern ... die Möglichkeit geben, Konsequenzen aus ihrem eigenem Handeln, den nicht erbrachten Lernergebnissen, zu erkennen: 1. die Bewertung von Referaten, deren Stellenwert im Lernprozess und Qualitätsanforderung deutlich werden lassen 2. übersichtliche Anforderungskataloge: die Niveaus der Haupt-, Realschule, etc. nicht vermischen; 3. Vergleichsmöglichkeiten zwischen Klassen schaffen, differenzierte Lerngruppen ermöglichen; 4. für die Lehrenden deutlich machen, welches Wissen vorausgesetzt werden kann; 5. die Erwartungen an das Lernergebnis deutlich machen und konsequent einfordern und überprüfen (vgl. 16).
- Verbindlichkeit ist möglich: „1. Überall dort wo ein ganz starker Bezug zur eigenen Lebenswelt der Schüler vorhanden ist. 2. Bei klaren Zielen und Perspektiven: Erwerb von Fertigkeiten, die für die Berufsausbildung benötigt werden oder bei der Umsetzung von eigenen Zielen, dem Erstellen von angestrebten Produkten, benötigt werden. 3. Bei klarer Vorgabe von Lernzielen, Bewertungskriterien und Leistungsanforderungen (Transparenz und Zielvorgabe)“ (16)
- „... auch offen und bereit sein, Inhalte, besonders die des sozialen Lernens sowie der Integration aller Lerngruppen, auch umzusetzen“ (33)

#### 11.8.6.5 Eltern

Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkraft (14)

#### 11.8.6.6 Konzeptionelle Fragen / Kommunikation

- „Ich wünsche mir mehr Kontinuität und Hartnäckigkeit bei Initiativen, Projekten, Ideen“ (42)
- „Auch im außerunterrichtlichen Bereich sollten die Angebote (statt von Honorarkräften) von Lehrerinnen und Lehrern angeboten werden: nicht weil Lehrkräfte kompetenter, verlässlichere oder bessere Menschen sind, sondern weil sie Dauerhaftigkeit und damit für die Schüler Verlässlichkeit durch die Ausübung eines Berufs verkörpern und garantieren können.“ (42)
- „mit den SchülerInnen besprechen, wie eine Verbesserung auszusehen hat“ (19)
- „Verbindlichkeit erlebe ich insbesondere in den Situationen, in denen die Schüler die Notwendigkeit eines verlässlichen Verhaltens unmittelbar einsehen: Bei der o.a. Fahrt [Wochenendausfahrt mit der Klasse] besuchen wir abends nach 21 Uhr ein Musikfestival, das sich als sehr überlaufen herausstellt. Alle Schülerinnen und Schüler sind trotz eines sehr unübersichtlichen Geländes (oder gerade deswegen) absolut pünktlich am Treffpunkt. Gleiches gilt in derselben Lerngruppe für den EXPO-Besuch.“ (42)
- „Regularien“ bei Disziplinproblemen sollten nicht aufgesetzt sein, sondern „immer in einem engen Zusammenhang mit U-Inhalten und Lernzielen“ stehen. (8)

Generell schlagen wir vor (vgl. oben S. 182), Situationen zu schaffen bzw. zu nutzen, in denen *Verbindlichkeit geübt werden kann*, das Eintreten von „Verbindlichkeit“ nicht abzuwarten oder mit Druck o.Ä. zu erzwingen, sondern es ausdrücklich (zumindest in einer ausgewählten Phase des Schuljahrs) zu einem Schwerpunkt des pädagogischen Handelns zu machen, notfalls auch unter (vorübergehender) Hintansetzung anderer Ziele. Allerdings wäre dazu ein Konsens im Kollegium erforderlich, der wohl – so unser Eindruck – seinerseits erst noch geschaffen werden muss. Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler und die Elternschaft einbezogen sein! Ein solches Programm müsste von allen getragen und im alltäglichen Handeln glaubhaft (vor-)gelebt werden. Das wird zwar nicht immer gehen: Es werden Brüche auftre-

ten, es wird Situation geben, in denen es nicht geht, aber das muss dann transparent gemacht werden: *Es muss darüber geredet werden.*

Als Bereich, in dem Verbindlichkeit in dieser Weise durch Kommunikation und Vereinbarungen gefördert werden könnte, bieten sich u.E. die außerunterrichtlichen Arbeitsgruppen an: Derzeit soll „Verbindlichkeit“ nach unserer Wahrnehmung lediglich dadurch entstehen, dass die Schülerinnen und Schüler ‚die Wahl haben‘. Nachdem sie sich für eine AG entschieden haben, sollen sie die Teilnahme als Pflicht ansehen und sich entsprechend verhalten. Die äußeren Umstände und der Verlauf einiger Gruppen (unklare Ankündigungen, zu große Gruppen, eine ‚falsche‘ Zusammensetzung der Gruppen etc.; s.o. S. 170 ff.) machen es den Schülerinnen und Schülern jedoch nicht immer einfach, ‚bei der Stange‘ zu bleiben.

Ein Schüler hatte seine Vorstellungen folgendermaßen formuliert: „[...] Ich denke, man sollte die AGs lockerer angehen. Also die Schüler sollten in der AG ein bisschen freier arbeiten können und ein bisschen mitbestimmen, wie sie den Unterricht gestalten sollten.“ – Es könnte u.E. einen Versuch wert sein, ob auf diese Weise ein Mehr an „vereinbarter Verbindlichkeit“ entstehen könnte. Entsprechende Erfahrungen könnten vermutlich dann auch auf den ‚normalen‘ Unterricht und das Schulleben insgesamt ausstrahlen.

In den Darstellungen einer Lehrperson findet sich folgender Bericht, der vielleicht beispielhaft *eine ‚Vision‘* ausdrückt: „Im Unterricht mit Doppelbesetzung malte ein Schüler Hakenkreuze aufs Bild. Als wir es feststellten, konnten wir innerhalb von Minuten entscheiden, dass dies nicht folgenlos bleiben konnte und dass möglichst unmittelbar darauf zu reagieren sei. Wir vereinbarten, dass ich den Unterricht weiterführe, meine Kollegin den Schüler mit nach draußen nimmt zum Gespräch. Bisher sind keine Hakenkreuze mehr offen aufgetaucht.“ (41)

#### **11.8.7 Probleme bei der Arbeit an Verbindlichkeit**

Die folgenden Anmerkungen sollen zum Schluss auf Aspekte hinweisen, die eine Arbeit an „Verbindlichkeit“ erschweren (können):

- „Noten für Leistungsverweigerung ändern nichts. Was kann man tun?“ (4)
- „Problem: Der Vertretungslehrer hat mit den Schülern (die den Unterricht gestört haben) keinen weiteren Kontakt, alles muss über den Klassenlehrer laufen (und der hat auch genug zu tun). Alles erfordert sehr viel Zeit und Verwaltungsarbeit.“ (10)
- „In welchem Maße kann man bzw. muss man Schülern zugestehen, ‚krank‘ zu sein, auch wenn sie vielleicht nicht zwingend nach Hause gehen müssten; wer mag beurteilen, wie ‚relativ‘ die Krankheit ist; und kann man von Schülerinnen und Schülern verlangen, dass sie sich gesund erhalten und Kranksein vermeiden?“ (12)
- „Die (mit knapper Mehrheit getroffene) Raucherentscheidung des Kollegiums soll von Klassenlehrern durchgesetzt werden; dies würde die Lehrer-Schüler-Beziehung verschlechtern! Soll man das als Klassenlehrer akzeptieren?“ (25)
- „Das Rauchen auf dem Schulgelände sollte verboten werden, es fehlt aber an geeigneten schulischen Maßnahmen, um Schüler ggf. zu maßregeln.“ (27)
- „In Bezug auf Verbindlichkeiten gegenüber Schülern möchte ich jedoch hervorheben, dass diese sehr leicht einzufordern sind, aber mit zunehmender Vergrößerung der Klassenstärken immer schwieriger oder kaum durchzusetzen sind. Indem der Klassenlehrer immer mehr zentrale Anlaufstelle für Schülerprobleme und Schulorganisation ist, wird die Umsetzung von

Verbindlichkeiten zunehmend erschwert. Zusätzliche Anforderungen von Seiten der Schulleitung verstärken dieses Problem.“ (30)

- „Die Überwachung bzw. Einhaltung von Terminen (z.B. Abgabe der unterschriebenen Elternbriefe, Hausaufgaben etc. ist sehr zeitaufwendig und kraftraubend, ebenso das Anmahnen (und oft ergebnislose Sammeln dieser Mahnbriefe). Frage nach mehr Effizienz (bei einer) positiven Verhaltensänderung der Schüler.“ (44)

### **11.8.8 Schluss**

Gleichwohl soll am Ende unseres Berichts der Hoffnung Ausdruck gegeben werden, dass eine konsequente(re) Arbeit an Fragen der „Verbindlichkeit“ dazu beitragen wird, die von vielen Lehrerinnen und Lehrern als unbefriedigend erlebte Situation zu verbessern und dazu zu kommen, dass der Anteil „geforderter Verbindlichkeit“ zugunsten einer „vereinbarten Verbindlichkeit“ vergrößert werden kann. Dazu dürfte freilich ein entsprechender Konsens im Kollegium Voraussetzung sein. Dass die Schule diese schwierige Aufgabe in ihrem Schulprogramm benannt hat (und es darüber offenbar einen Konsens gab), lässt die Hoffnung berechtigt erscheinen, dass sie auch die weiteren Schritte konsequent bearbeiten wird.

## 12. Begriffe der Themenfelder „Autonomie“, „Schulprogramm“ und „Evaluation“ (Glossar)

Die folgende Tabelle<sup>1</sup> wurde bereits vor Beginn des Projektes erstellt, um einen Einblick in die vielfältige Begrifflichkeit der Diskussion zu den zentralen Themen zu bekommen. Sie ist nicht aktualisiert, dürfte aber gleichwohl als Suchhilfe verwendbar sein.

Begriff	Erläuterung	Quelle
2Q-Methode	Qualität und Qualifizierung; Elemente: (1) Visionen, Leitbilder, Ziele, Unternehmensführung, Qualitätspolitik, Strategien (2) Optionen = Qualitätsrahmen & -standards (3) Beziehungen zwischen den internen bzw. externen Anspruchsträgern und den Dienstleistern (4) 2Q-Führungszyklen	vgl. Limacher 1996, 165ff.; entwickelt von Frey/ ETH Zürich
5-Zonen-Modell	Fragen bzgl. verschiedener Aspekte der schulinternen Organisation und Dynamik; im Zentrum des Modells steht das Schulklima	Gather Thurler 1992, 40ff.
Ablaufdiagramm	Verfahren kollegialer Planung	Philipp 1992, 93f.; Quelle: Rolff u.a. 1974 (ohne weitere Angabe)
Analysebogen zum Schulprofil		vgl. Horster 1996, 121 ff.; s.a. Kleingeist/Schuldt 1990, 33
Arbeitshilfen zur Entwicklung eines Schulprogramms	Handreichung	Kleingeist/Schuldt 1996
Aufsatzmethode	Schreibimpuls „Wenn ich zu bestimmen hätte...“ (Sochatzy 1988)	Sochatzy 1988 und Czerwenka u.a. 1990 nach Müller 1996, 48
Auswertung vorhandener Daten		Burkard 1995, 24
Autonomisierung	„Autonomisierung hieße, dass die Schulstandorte stärker der erzieherischen Logik folgen können und nicht primär der Verwaltungslogik unterworfen sind. Autonomie ist aber nur möglich, wenn man weiß, wer man ist. Und dieses Wissen um die eigene Identität setzt einen gelungenen Umgang mit der Differenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung voraus. In der Leitbildentwicklung geht es eben um diesen Prozess der gemeinsam entwickelten Identitätsbeschreibung eines sozialen Systems, die aus der Auseinandersetzung von Selbst- und Fremdbild gewonnen wird und als Orientierung nach innen und außen dient.“	(Oswald 1994, 571)
Bedarfsauswertungsinstrument	„... das dabei hilft, die Notwendigkeiten eines Fortbildungsprogramms (in Bezug auf Bedürfnisse der Schulleitung) zu erfassen.“	Anderson und Snyder; vgl. Dalin 1996, 328
Befragung der Schulleiter und Schulleiterinnen...	...der öffentlichen Berliner Grundschulen, Gesamtschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien zu Problemen der Schulen in erweiterter Verantwortung	Riedel? Berlin?; vgl. Projekt-Register, SW: Instrumente
Befragung: „Selbstun-		Philipp 1992

<sup>1</sup> Dieses Glossar wurde erstellt von Andrea Dlugosch und Ulrike Staudt und konnte seit 1997 nicht aktualisiert werden.

<b>Begriff</b>	<b>Erläuterung</b>	<b>Quelle</b>
„Selbstuntersuchung“		
Befragung: Kartenabfrage		Horster 1991
Beobachtungen	strukturierte Beobachtungen; Unterrichtshospitationen von LehrerInnen gemeinsam geplant und durchgeführt	Burkard 1995, 23
Bestandsaufnahmen zur Entscheidung über Entwicklungsvorhaben	Einstellungen des Kollegiums und der SchülerInnen zu Aspekten des Unterrichts, Schullebens und der Schulorganisation (von der Projektgruppe der Schule selbstentwickelter Fragebogen für Kollegium und Schüler, Einstellungen von LehrerInnen zur Situation der Schule („Selbstuntersuchung“ mittels offener Fragen zu einer Liste vorgegebener Aspekte des Schullebens und der Schulorganisation)/(Abfrage von Sichtweisen zu ausgewählten Bereichen mittels „Spinnennetz“) Stärken und Schwächen der Schule aus Sicht des Kollegiums (Kartenabfrage) Verhältnis von LehrerInnen und SchülerInnen (von der Steuergruppe selbstentwickelter Fragebogen für Schüler) Sichtweisen von Eltern zur Situation der Schule (Fragebogen in Anlehnung an ein Erhebungsinstrument aus einem schwedischen Evaluationsprojekt) Einstellungen von KollegInnen zur Situation der Schule (standardisierter Fragebogen aus dem ISP: „Guide for Institutional Learning“ (GIL))	Burkard 1996b, 30f.
Beteiligung von SchülerInnen an Schulentwicklungsprozessen	Sichtweisen und Einstellungen von SchülerInnen zu Schule und Unterricht (strukturierte Gespräche mit Klassen)	Burkard 1996b, 32
Bewertete Zielkataloge: Goal-Attainment-Scale	siehe: <u>Goal-Attainment-Scale</u>	
Bilanzkonferenzen	(Schweden) strukturiert geführte Gespräche der Klassenlehrer am Vormittag auf der Grundlage eines von einer Vorbereitungsgruppe erarbeiteten Leitfadens. Die Ergebnisse bilden dann am Nachmittag die Grundlage für einen Rückblick und weitere Entwicklungsschritte	vgl. Burkard 1995, 23
Bild von Schule	siehe: <u>Meinungsumfrage über das Bild von Schule</u>	
Blitzumfragen	bei LehrerInnen und SchülerInnen	vgl. Burkard 1996a, 46; Messner/Huber-Söllner 1989

Begriff	Erläuterung	Quelle
CIPP	Modell in der Kategorie der Decision-oriented studies/Decision facilitation models; „Das Modell umfasst die Bestimmung der Ziele, deren Abstimmung mit der Bedürfnislage der Programmbetroffenen und die Durchführung und Optimierung der Programme sowie die abschließende Beurteilung des Programmes. Die Hinwendung zur Entscheidungsorientierung, die das enge Feld der ausschließlichen Zielorientierung öffnet, trägt wesentlich zur umfassenden Beurteilungs- und Gestaltungsmöglichkeit von (Bildungs-) Programmen bei.“ (Grüner 1993, 41) vgl. semethod.doc: CIPP	Grüner 1993, 39ff.
CIPP	<u>C</u> ontext evaluation, <u>I</u> nput evaluation, <u>P</u> rocess evaluation, <u>P</u> roduct evaluation nach Stufflebeam	Grüner 1993, 39
Comprehensive Assessment of School Environment (CASE)	siehe: <u>U</u> mfassende Bestandsaufnahme zur SCHUL-UMWELT	National Association of Secondary School Principals (NASSP 1986-87) aus: Bessoth 1989a, 187f.; siehe Projektregister: Instrumente (U)
Context evaluation	„Die Ziele der Context evaluation sind die Umschreibungen des institutionellen Kontextes (der Umwelt), die Zielgruppe und deren Bedürfnisse, die Festlegung der Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung und der den Bedürfnissen zugrunde liegenden Probleme und die Beurteilung, ob die vorgeschlagenen Ziele ausreichend auf die festgestellten Bedürfnisse abgestellt sind.“ (Hervorh.i.Orig.)	(Grüner 1993, 39)
Datensammlungen	zu den Kategorien: Ziele, Initiativen	Horster 1996, 127ff.
Delphi-Methode / Delphi-Technik	„Bei der Delphi-Methode handelt es sich um eine spezielle Form der schriftlichen Befragung, mittels derer ein Kreis von Experten zu einem ausgewählten Problembereich in einen mehrstufigen Prozess individuell befragt wird, so dass gruppendynamische Effekte ausgeschaltet werden können. Ein Leitungsgremium übernimmt dabei eine Koordinationsfunktion, indem es einen Katalog von Ausgangsfragen und Zielen entwickelt, die Antworten der Experten auswertet, sowie einen ständig verbesserten Fragenkatalog ausarbeitet.“ (238)	Thierau/Wottowa 1990, 237f.; weiterführende Literatur siehe Quelle siehe Projektregister: AutorInnen (Th)
Diagnose - Phasen	Einigung über Gegenstände der Diagnose; Entwicklung eines Diagnoseinstrumentes; Datenerhebung; Datenanalyse; Daten-Feedback; Bewertung der Ergebnisse der Diagnose	siehe Müller 1996, 30; vgl. auch ISP
EEB	siehe: <u>E</u> rhebungsbogen zur Erfassung des Betriebsklimas	
Eindimensionale Modelle der Nutzenmessung	„Der Einsatz dieser Methoden ist im pädagogisch-psychologischen Bereich dann besonders zu empfehlen, wenn mit unklaren und bei der öffentlichen Darstellung leicht zu Missverständnissen führenden Begriffen gearbeitet wird. ... Hier kann durch die Explikation von nutzenwerten auf den entsprechenden Bewertungsdimensionen erheblich zur Versachlichung der Diskussion beigetragen werden.“ (234). Verfahren der eindimensionalen Nutzenmes-	Thierau/Wottowa 1990, 234f.; Literaturverweis: Fishburn 1967; s.a. Projektregister: AutorInnen (Th)



Begriff	Erläuterung	Quelle
	sung: Einfache Rangreihenbildung; Paarvergleich; Gewichtete Rangreihe	
Eltern und Öffentlichkeit:	siehe : Meinungsumfrage :Was halten Sie von der Schule?	
Elternfragebogen zur Beurteilung von Schule	A. Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule; B. Über die Schule; C. Meinungen über die Schule; D. Wie nimmt man Zuhause die Arbeit in der Schule wahr?	Nationale Behörde für das Bildungswesen 1995, 139-141; s.a. Projektregister: Instrumente (E)
Empirische Instrumente zur Erfassung der Schülerperspektive	standardisierte Fragebögen; Gruppenbefragung; Interviewtechniken; Gruppendiskussion; <u>Nachträglich</u> Lautes Denken ( <u>NLD</u> )	Müller 1996, 46ff.
Entwicklungs-, Planungs- und Revisionsmodelle	„In Wirklichkeit besteht er (dieser Ansatz) aus zwei getrennten Prozessen, die für die meisten Schulen wichtige Innovationen darstellen. Erst kommt die Einführung von Langzeitplanung (Aktionsplan), und dann folgt die Auswertung des Prozesses und der Ergebnisse der Aktivitäten, die aus dem Aktionsplan resultieren.“	Dalin 1996, 323ff.
Erhebungsbogen zur Erfassung des Betriebsklimas (EEB) - Auszug-	Dimensionen der Analyse: Allgemeine Fragen, Aussagen zu Kollegen, Aussagen zu Vorgesetzten, Aussagen zur Organisation, Information und Mitsprache, Interessenvertretung, betriebliche Leistung; (Skala: stimmt - - - - stimmt nicht)	Rosenstiel u.a. 1983, 464-465 aus: Bessoth 1989a, 199f.; s.a. Projektregister: Instrumente (E)
Evaluation	„die systematische Untersuchung des Wertes und des Nutzens eines Gegenstands“	Joint Committee 1994, 3; zit.n. Burkard 1996b, 9
Evaluation	„Ich möchte zwei unterschiedliche Begriffe verwenden, um ständige alltägliche Wahrnehmung und Beobachtung, die direkte Reaktionen und schnelle Maßnahmen erfordern, zu unterscheiden von den planmäßigeren und systematischeren Beobachtungen und Analysen im Hinblick auf eine ausgewogene und auf Verbesserung der Arbeit oder Einrichtung zielende Wertung oder Beurteilung. Die beiden Begriffe heißen: Evaluation und Bestandsaufnahme (bzw. Auswertung). Beide Begriffe bezeichnen Prozesse, in denen Einblicke und Erkenntnisse gewonnen werden. Solche Prozesse enthalten gleichartige Elemente: Informationen werden gesucht und gesammelt, bearbeitet und analysiert, es werden Schlussfolgerungen über das Beobachtete gezogen. Sowohl Evaluation als auch Revision enthalten solche Arbeitselemente, aber es gibt auch wesentliche Unterschiede.“	(Ekholm 1995, 55; vgl. weiter 55ff.)

Begriff	Erläuterung	Quelle
Evaluation	„Wer in Schule über Evaluation redet, fängt nie bei Null an, sondern stößt auf eine Geschichte, auf Erfahrungen und auf Wünsche. Kennt man die Geschichten nicht, wird der Versuch, Evaluation zu implementieren, unter Umständen zu einem Bumerang. Es kann geschehen, dass sich die falschen Leute für die richtige Sache interessieren. Es kann auch passieren, dass Evaluation Teil eines Spiels in der Schule (um Macht, Ressourcenverteilung, Rangfolgen...) wird. Evaluation trifft immer auf eine bestehendes soziales System, auf eine funktionierende Institution und auf Menschen mit einer Lebens-, Lern- und Berufsgeschichte.“	(Eikenbusch <sup>2</sup> 1996, 272)
Evaluation	„Evaluation als regelmäßige, systematische Selbstreflexion pädagogischer Arbeit (vgl. Heiner 1988) dient dabei als Grundlage für die Planung und Weiterentwicklung der eigenen schulischen Arbeit. Ziel ist dabei das Wissen über die eigene Schule und die eigene Arbeit zu erweitern, um die Angemessenheit von Handlungsstrategien und Organisationsstrukturen überprüfen zu können. Kennzeichen dieses Ansatzes von Evaluation ist, dass das Gesetz des Handelns stets bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schule selbst liegt. Der Orientierungsrahmen für Standards und Erfolgskriterien wird von der einzelnen Schule definiert. Methoden und Verfahren können zwar dem Wissenschaftszusammenhang entnommen werden, die Ergebnisse zielen jedoch nicht auf verallgemeinerbare Daten, sondern sollen die Grundlage für eine Verbesserung der konkreten Situation in der einzelnen Schule liefern.“ )	(Burkard <sup>2</sup> 1996, 12; Hervh. A.D.
Evaluation im Klassen- und Schulalltag	„Was ist deine Meinung“/Eingangsfragebogen; Evaluation im Fach Deutsch; Evaluation der eigenen Arbeit und des Unterrichts in Französisch als zweite Fremdsprache; Evaluation Deutsch 1994	Ljungbergh/Molander-Beyer 1995, 97ff. (Anlagen); s.a. Projektregister: Instrumente unter Oberbegriff: „Evaluation im Klassen- und Schulalltag“
Evaluation Definition(en)	Verschiedene Definitionen aus der anglo-amer. Literatur Kennzeichen: Zielorientierung, Systematik, Kontinuität, Bewertung, Objektorientierung; bezogen auf Bildungsmaßnahmen: „Evaluation ist der zielgerichtete systematische Prozess der Informationssuche und Bewertung dieser Information, bezogen auf ein ausgewähltes Bildungsprogramm.“ (Grüner 1993, 31, I. Orig. hervorgeh.)	vgl. Ausführungen bei Grüner 1993, 30 f.
Evaluation Modelle schulinterner	(1) Zielorientierte Evaluationsmodelle, (2) Entwicklungs-, Planungs- und Revisionsmodelle, (3) Forschungsorientierte Evaluationsmodelle, (4) Bedarfsauswertendes Modell, (5) Themenspezifische Evaluationsmodelle, (6) Institutionelle Evaluationsmodelle vgl. auch jeweils einzeln aufgeführt	Rolff 1996, 322ff.
Evaluation, intrinsisch motivierte	„...entspringt dem Wunsch der Träger/Teilnehmer eines Projekts, genau zu ermitteln, was man eigentlich mit welchen Ergebnissen und Folgen tut.“	Horster 1996, 80

<b>Begriff</b>	<b>Erläuterung</b>	<b>Quelle</b>
Evaluation, externe	auf Initiative von „außen“ oder für „außen“ in der Schule durchgeführte Evaluation	Eikenbusch/Buchen 1994, Fußnote 9
Evaluation, externe; Funktionen	Legitimation, Spiegel, Transfer, Innovation, Handlungsvorbereitung	Liket 1993, 111f.
Evaluation, extrinsisch motivierte	„... ist eine Auftragserfüllung mit bürokratisch-statistisch technokratischem Hintergrund und dient der Legitimation (z.B. der Verwendung von Zeit und Geldern) nach außen hin.“	Horster 1996, 80
Evaluation, formativ	bezieht sich auf den Prozess; Rückkopplung wird ermöglicht, eher diagnostischer Charakter; „Hat die Evaluation die Aufgabe, das laufende Programm zu unterstützen und den daran beteiligten Personen Zwischenergebnisse und Rückmeldungen zu liefern, um damit das aktuelle Programm zu verbessern, so spricht man von formativer Evaluation.“ (Grüner 1993, 46; n. Scriven 1967); Steuerungs- und Optimierungsfunktion (ebd., 46)	Grüner 1993, 46
Evaluation, interne	in der Schule und auf Initiative der Schule vorgenommenen Evaluation	Eikenbusch/Buchen 1994, Fußnote 9
Evaluation, schulinterne	„Primäre Orientierungspunkte jeder schulinternen Evaluation sind die für die jeweilige Schule aufgestellten Ziele. Ihre Funktion besteht also vor allem darin, den Fortschritt auf diese Ziele hin zu untersuchen, d.h. zu überprüfen, ob die im Schulprogramm getroffenen Entscheidungen und Erwartungen tatsächlich zu den gewünschten Ergebnissen geführt haben. Das Betätigungsfeld schulinterner Evaluation reicht jedoch häufig weit darüber hinaus. Es geht dabei sowohl darum, Bedürfnisse zu ermitteln, Probleme aufzuspüren und Veränderungen zu beobachten als auch darum, bestimmte Situationen zu analysieren, schulinterne Vorhaben zu begleiten oder Wirkungen zu überprüfen.“	(Haenisch 1996, 190)
Evaluation, schulische:	„In diesem Sinne verstehen wir schulische Evaluation als eine bewusste, systematisch und fortlaufend durchgeführte Anwendung verschiedener Verfahren, mit denen die Unterrichts- und Erziehungsarbeit beobachtet und verbessert werden soll. Sie setzt eine professionell-pädagogische Haltung zur Erfassung und Reflexion der eigenen und gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsbemühungen in der Schule voraus. >> Evaluation<< kann so als bewusster Einsatz bestimmter Verfahren zur qualitativen und quantitativen Erfassung von Erziehungs- und Bildungsprozessen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Qualitätsmaßstäben verstanden werden, die intern im Kollegium oder Team diskutiert werden. Sie versucht die Frage nach der Qualität einer Schule aus der Interpretation zahlreicher Einzelfaktoren zu beantworten. Eine pädagogisch begründete Evaluation kann weder nur von außen noch nur von innen kommen, sie muss sowohl mit qualitativen wie mit quantitativen Kriterien arbeiten.“	(Dichanz/Tulodziecki 1995, 73; Hervorh. kursiv i. Orig.)

<b>Begriff</b>	<b>Erläuterung</b>	<b>Quelle</b>
Evaluation, summativ	bezieht sich auf das Endresultat - Produktorientierung; „Von summativer Evaluation wird gesprochen, wenn das Endergebnis/der Output eines Programms abschließend mit den zu Beginn gesetzten Zielen anhand festgelegter Kriterien verglichen wird.“ (Grüner 1993, 46); Bewertungs- und Beurteilungsfunktion (ebd., 46)	Grüner 1993, 46
Evaluation, themenspezifisch:	„Es gibt viele Probleme mit solchen „ad-hoc-Evaluationen“: Es ist unklar, welche Rolle sie in der Entwicklung der Schule eigentlich spielen hinsichtlich der Schulprioritäten, des Entwicklungsbedarfs und der Kapazitäten des Kollegiums. Da sie häufig externe Ressourcen und Zusagen von Außenstehenden verlangen, können Ergebnisse nur schwer in Empfehlungen umgesetzt werden. Im Vergleich mit einem umfassenden schulinternen Evaluationsprozess bleibt das wichtigste Argument gegen themenspezifische Evaluationen die Tatsache, dass es sehr schwer ist, Faktoren, die das Projekt beeinflussen könnten, zu isolieren. Ohne eine genau durchdachte, (mit Blick auf akzeptierte Prioritäten) aufgestellte Strategie ist es unwahrscheinlich, da eine solche Evaluation den Entwicklungsprozess wesentlich beeinflussen kann.“	Dalin <sup>2</sup> 1996, 329
Evaluation, Begründungen	Arbeitskultur von PädagogInnen, Selbststeuerungsinstrument der Schulentwicklung, Selbstkontrolle und Rechenschaft, Beteiligungsinstrument	Burkard 1996b, 1995, 16ff.
Evaluation, Funktionen	Grundlage für Zielklärung, Informationsgewinnung, Entscheidungs- und Planungshilfe, Feedback-Verfahren, Beteiligungsverfahren, Bewertung/Bilanzierung, Überprüfung der Zielerreichung, Ergebnis-/Selbstkontrolle, Dokumentation/Erfahrungssicherung, Rechenschaft/Legitimation	Burkard 1995, 20
Evaluation, Funktionen	therapeutische Funktion, F. der Optimierung, F. der Entscheidungshilfe, F. der Legitimation	vgl. Horster 1996, 81
Evaluation, Grundformen	(Selbst-)Reflexion; Planung/Entwicklung - Forschung; Erkenntnisgewinn - Kontrolle; Bewertung	Burkard 1996b, 10ff.
Evaluation, Handlungsebenen	Entscheidungsebene, Planungsebene, Durchführungsebene, Umsetzungsebene	vgl. Horster 1996, 82f.
Evaluation; Erwartungen an	Entwicklung bzw. Entwicklungsverhinderung; Absicherung bzw. Verunsicherung; Qualifizierung bzw. Disqualifizierung; Werbung, Rechtfertigung bzw. Diskreditierung	Jenzer 1992, 25
Evaluationsergebnisse, aggregierte	Daten, die keine Rückschlüsse auf einzelne Personen zulassen	Burkard 1996 b, 29f.
Evaluationsprozess, Grundschrte	1. Evaluationsfragen und Bewertungskriterien klären; 2. Datensammlung; 3. Analyse/Diagnose; 4. Aktion/Handlung	Burkard 1996b, 19
Evaluationsuhr	Idealtypische Abfolge der Handlungsschritte eines Evaluationsprozesses; s.a. „evaluation clock“ nach Stake in Stufflebeam/ Shinkfield 1975, 236 zit. n. Grüner 1993, 45; „Die Funktion des Stake’schen responsive evaluation zeigt die ‘Evaluationsuhr’, wobei sich diese Uhr nicht nur im Uhrzeigersinn, sondern auch dagegen oder in Sprüngen bewegt, je nach Bedürfnis des ‘client’“. (Grüner 1993, 43)	Burkard 1996a, 39f.; Grüner 1993, 45

Begriff	Erläuterung	Quelle
FAA	siehe Fragebogen zur Arbeitsanalyse	
FEO	siehe Fragebogen zur Erfassung des Organisationsklimas	
FESCH	siehe: Fragebogen Einstellung zur Schule	Schiller, Kühn 1994
Forschungsorientierte Evaluationsmodelle	„...Veränderungen werden mit dem versuch verknüpft, Systeme auf 'Kompetenzbasis' zu entwickeln und Schulen nach der gemäß der Forschung 'bestmöglichen Praxis' zu gestalten. ... Schulinterne Evaluation untersucht Prozesse und Resultate und vergleicht Schulpraxis mit 'Check-Listen' guter Praxis (Merkmale, die von der Forschung über effektive Schulen als typisch für effektive Schulen angesehen werden.) Beispiele für 'Effizienzfaktoren', die bereits am Anfang dieser Art von Forschung formuliert wurden, sind: -starke Führung durch den Schulleiter oder andere Kollegen, - hohe Erwartungen des Kollegiums an die Schülerleistungen, - die Schule setzt deutliche Ziele, - effektive und schulweite Personalentwicklungsprogramme (Purkey und Smith 1983).“ -Evaluationskriterien stammen aus externen Quellen: der Forschung	Dalin 1996, 325f.
Forschungsorientierte Evaluationsmodelle	„Die Ergebnisse der Forschung über 'effektive Schulen' können als 'Spiegel' betrachtet werden, um die alltäglichen Praktiken der Schule erkennbar zu machen. Es wäre wahrscheinlich weniger dienlich, wenn sie die Rolle einer Autorität für die Schulqualität in einer bestimmten Situation übernehmen würde.“	Dalin <sup>2</sup> 1996, 327
Fragebogen Einstellung zur Schule	Ausmaß an positiver Einstellung zur Schule	Schiller, Kühn 1994; Untersuchung DIPF
Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7 und 9 / Hauptschule E.	Oberkategorien: 1. Angaben zur Person; 2. Angaben zum Schulbesuch; 3. Statements zur Einschätzung von Schule allgemein, 4. Einschätzung der eigenen Schule; 5. Lehrerinnen und Lehrer; 6. Unterricht; 7. Verhältnis der Schüler untereinander, 8. Mitbestimmung, 9. Disziplin, 10. Arbeitsbedingungen; 11. Veränderungswünsche; 12. Zukunftsperspektiven	Müller 1996, 95 und 179-191
Fragebogen Schülervertretung der Gesamtschule Konradsdorf	„Schule, wie sie ist - und Schule, wie sie nach Euren Wünschen sein sollte“	
Fragebogen zum Organisationsklima (Auszug)	zu den Faktoren: Formalismus, Zentralisierung, Turbulenz, Innovations- Risikobereitschaft,	Forster 1978, zit.n.Conrad und Sydow 1984, 209 aus: Bessoth 1989a, 197
Fragebogen zum Schulprofil		vgl. Horster 1996, 120
Fragebogen zur Arbeitsanalyse	analysiert die Anforderungen am Arbeitsplatz in Verhaltensbegriffen; dt. Fassung seit 1978 in Anwendung	Frieling; C.Graf Hoyos; vgl. Testkatalog Testzentrale Hogrefe Göttingen Bern 96/97, 266;
Fragebogen zur Erfassung des Organisationsklimas	(beispielhaft): Der FEO erfasst mit 8 Skalen folgende Dimensionen des Organisationsklimas: Vorgesetztenverhalten, Einstellung zum Unternehmen, Bewertung der eigenen Arbeit, Arbeitsbelastung,	Brake, Daumenlang, Handwerker (in Vorbereitung); vgl. Testkatalog Testzentrale Hogre-

Begriff	Erläuterung	Quelle
	Effektivität der Organisation, Arbeitsplatzwechsel, Kollegialität und betriebliche Chancen für Frauen	fe Göttingen Bern 96/97, 266;
Fragebogen zur Kooperation in Kollegien	Fragen zu den Bereichen: a) Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern; b) Kooperation zwischen der Schulleitung und dem übrigen Kollegium	Philipp 1992, 104f.
Fragebogen: „Was ist eine gute Schule?“	Überarbeitung der von P. Dalin entwickelten Übung „Was ist eine Hochschule?“; Zielklärungsübung, die auf mittlerem Abstraktionsniveau ein Kollegium dazu veranlasst, das eigene pädagogische Konzept kritisch einzuschätzen (Philipp 1992, 71)	Philipp 1992, 70f. und 133ff.
Fragestellungen zum Schulprofil im Rahmen des Schulversuchs „Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung“ (Fragebogen)	Fragen zu den Bereichen: schulstrukturelle Gegebenheiten des Einzugsgebietes; Unterrichtsbedingungen, wie soziokulturelle Voraussetzungen, organisatorische und räumliche Gegebenheiten, Ausstattung der Schule und Klasse; Unterrichtsmethoden, Unterrichtsprobleme; angewandte und gewünschte Kooperationsformen	vgl. Krawitz; Theis-Scholz; Thümmel 1996, 278ff.
Gemeinsame Bildgestaltung zur Schulsituation	Ziel der Übung: eine aktuelle Situation einer Bildungseinrichtung aus verschiedenen Blickwinkeln zu erfassen	Philipp 1992, 67f.
GIL	„Guide for Institutional Learning“; Hauptbereiche des GIL: Werte und Ziele, Unterrichtsziele, Unterrichtspraxis, Milieu der Schule, Normen und Erwartungen, Führung, Entscheidungsprozess, Einfluss und Kontrolle, Veränderungen in der Schule, Arbeitsaufgaben, Belohnung	siehe ISP
Goal-Attainment-Scale (GAS)	„GAS ist ein Oberbegriff für eine Vielzahl von Techniken im klinischen Bereich, die alle auf spezifische Klientenziele und skalierbare Teilschritte zugeschnitten sind.“ (236)	Thierau/Wottowa 1990, 236f.; nach Kiresuk und Sherman 1968 - siehe Scholz 1979
Gruppenprozessanalyse	gemeinsame Diagnose abgelaufener Gruppenprozesse	Philipp 1992, 80ff.
Gruppenspiegeln	Image-Austausch (Erwartungen an das Projekt); gemeinsamen Problemidentifikation; Organisation der Problemlösung; Problemlösung; Präsentation der Problemlösung	Philipp 1992, 50
Ideensammlung 6 3 5	6 Teilnehmer/innen, 3 Ideen, 5 Weitergaben; Variante des Brain-Stormings; Originalideen zu den Bereichen Neuerung, Stärken, Missstände	Horster 1996, 143f. u.152; Philipp 1992, 89ff; Quelle Siemens <sup>7</sup> 1985
IMTEC	International Movement towards Educational Change (Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungs-Institut/Oslo)	Dalin und Rolff 1990, 8f.

<b>Begriff</b>	<b>Erläuterung</b>	<b>Quelle</b>
Innovative Schulen... Merkmale	Skizze von Merkmalen: u.a.: ...verstehen sich als pädagogische Handlungseinheiten (Schulprogramm, Schulprofil, Bindung an Leitvorstellungen); ..reflektieren Einzelaspekte ihrer Arbeit, aber auch die 'Befindlichkeit' des Schulsystems insgesamt (Prinzipien der Selbstwirksamkeit, der Selbstgestaltung u. d. Selbstverantwortung bei der Gestaltung des Unterrichts, der Schulorganisation und der Außenkontakte); ...nutzen Freiräume - eher dialogisches Verhältnis zur Schulverwaltung; adaptive und zugleich präventive pädagogische Arbeit; Kernzone der Arbeit, dem Unterricht, neue und offene, auf die Selbständigkeit von SchülerInnen und auf eine neue Lehrerrolle ausgerichtete Arbeitsverfahren und Steuerungsmöglichkeiten - Einbeziehung der elektronischen Medien für die Erschließung neuer Zugänge zu Wissensbeständen und Informationen und für deren systematische Bearbeitung; technisch gestütztes Schulmanagement; Kommunikationsoffenheit und -fähigkeit und kooperatives Arbeiten - Handeln aus dem Systemganzen heraus; ...Ansätze moderner Personalentwicklung und Personalführung; ...verfügen i.d.R. über eine starke, führungsbewusste Schulleitung, die planungs-, bewertungs- und konfliktstark agiert, zugleich Verantwortung teilt und in der Schule eine dezentrale transparente Verantwortungsstruktur aufbaut, Außenbezüge eröffnen - auch im Rahmen der unterrichtlichen Arbeit; Einbeziehung der Eltern sowie der SchülerInnen in Entscheidungsvorgänge; Formen der Offenlegung der eigenen Tätigkeit (Selbstevaluation) werden erprobt... (vgl. Brockmeyer 1996, 157ff.)	Brockmeyer 1996, 157ff. Bertelsmann-Stiftung 1996, 157 ff.
Input evaluation	„Die Ziele der Input evaluation in die (der A.D.) Identifikation und Beurteilung von Systempotentialen, alternativer Programmstrategien, und den Prozessdesigns der Implementation von Strategien, Budgets und Zeitplänen. (Hervorh. i.Orig.)	Grüner 1993, 39
Inseltaktik	„Der Kernbereich der Inselbildung sind zunächst die Fachkonferenzen und Klassenkonferenzen, insofern es ihre Aufgabe ist, klassenspezifisch -und - wenn es möglich ist - klassenübergreifend Abstimmungen und Kooperationen zu initiieren, die die Rahmenrichtlinien konkretisieren und umsetzen. Hier ist gleichsam auf einer mittleren Ebene fächerübergreifendes Lernen zu thematisieren, hier muss Konsensbildung über Erziehungs- und Bildungsvorstellungen stattfinden, hier kann gefragt werden, wie Schlüsselprobleme bearbeitet werden sollen, welche Schwerpunkte gesetzt werden. Ein solcher Prozess innerhalb der Mikrostruktur von Fachkonferenzen und Klassenkonferenzen wird umso professioneller gestaltet, je mehr es möglich ist, Material über die Schülerschaft, über Lehrpläne, über schulspezifisches Umfeld zu sammeln und gemeinsam didaktisch zu transformieren...“	Fleischer-Bickmann 1995, 19;

Begriff	Erläuterung	Quelle
Institutionelle Evaluationsmodelle	„Der Ausgangspunkt ist ... nicht schulinterne Evaluation, sondern das Reformbedürfnis der Schule. Die Schule wird als Zentrum eines Entwicklungsprozesses betrachtet, wobei allein ein kontinuierlicher Lernprozess von allen Akteuren der Schule eine echte Erneuerung herbeiführen kann. Eine Evaluation wird in einer frühen 'Diagnosephase' durchgeführt und später wieder in einigen spezifischen Situationen. Die Bedeutung von schulinterner Evaluation wird nicht in Frage gestellt. Der Gesamtentwicklungsprozess beruht aber auf einer geschickten Anwendung des Evaluationsprozesses, begleitet von entsprechender Vertrauensbildung, Prioritätensetzung und Kompetenzentwicklung, was einen 'holistischen' Entwicklungsprozess ergibt.“ (Dalin 1996, 329) vgl. semethod.doc; ISP	Dalin 1996, 329
Instrumente auf der Ebene der Schulleitung/Schulträger	Diskussionen, Gesprächsleitungen, Organisation	Liket 1993, 152ff.
Instrumente auf der Ebene des mittleren Managements und auf Klassen- und Gruppenebene	u.a. diagnostische und selektive Überprüfungen, periodische Erhebungen, Fragebögen, Interviews, Hospitationen in Klassen und Gruppen, Foren mit LehrerInnen und SchülerInnen, thematische Konferenzen, Sammlung und Archivierung statistischer Unterrichtsdaten...	Liket 1993, 171ff.
ISP (Institutionelles Schulentwicklungsprogramm)	Phasen: Initiierung, Einstieg, Steuergruppe/Klient, Kontrakt, Datensammlung, Datenfeedback, Zielvereinbarung, Implementation, Institutionalisierung, Evaluation, nächste Runde im Entwicklungsprozess	Dalin/Rolff 1990; vgl. auch Horster 1996, 178ff.
Ist unsere Schule 'intakt'?	Liste mit Merkmalen einer >intakten< Schule	Philipp 1992, 77; siehe Projekt-Register: Instrumente
Itembank für das Schulklima-Profil	Indikatoren zur Beschreibung von Klimastandards: Unterstützendes und effizientes logistisches System, Gelegenheiten für aktives Lernen an dieser Schule und zusätzliche Indikatoren	Fox u.a. o.J. [1973], 104 ff. zit.n. Bessoth 1989a, 183f.; siehe Projektregister: Instrumente (I)
Kartenabfrage	z.B. zu Stärken und Schwächen der Schule	vgl. Horster <sup>3</sup> 1996, 32ff.
Kategorien zur Einschätzung von Schulen durch Schulräte (Auszüge)	Homogenität/Heterogenität bzgl. Unterrichtsgruppen und Leistungsniveaus; Beteiligung der Schulleitung bei Unterrichtsfragen; Entscheidungsfunktion der Schulleitung/Kooperation; Art der Förderung für SchülerInnen mit Schwierigkeiten; Fortbildung; Ordnung/Klima der Schule	Nationale Behörde für das Bildungswesen 1995, 127f.
Klima / Schule / Organisation	siehe <u>O</u> KI, <u>U</u> KI, <u>Ö</u> kometrix, <u>I</u> tembank für das Schulklima-Profil, <u>U</u> mfassende Bestandsaufnahme zur Schulumwelt, <u>V</u> erhaltensvignetten zum Organisationsklima, <u>E</u> rhebungsbogen zum Organisationsklima, <u>E</u> rhebungsbogen zur Erfassung des Betriebsklimas (Auszug)	



Begriff	Erläuterung	Quelle
Konkurrenz	„Beispielsweise verlieren Hauptschulen im Wettbewerb mit anspruchsvolleren Schulformen kontinuierlich an Zulauf und stehen vor der pädagogisch problematischen Situation, nur noch mit Lernschwierigkeiten behaftete Schülerschaft zu versorgen; Gesamtschulen können sich als 'Solitärschule' oder bei flächenhafter Integration gut entwickeln, geraten jedoch in einem vier- oder dreigleisigen Marktmodell in Ausleseprobleme (durch Zulauf förderungsbedürftiger Schüler/innen und Abschöpfen der leichtlernenden Schüler/innen durch Gymnasien) und beschulen deshalb nicht selten nur eine Teil-Schülerschaft; Realschulen und Gymnasien erfahren über die veränderte Schülerzusammensetzung zunehmend eine Enttypisierung ihres traditionellen Profils.“	Holtappels 1995b, 334f.
Konkurrenz zwischen Schulen:	„Eine wichtige Maßnahme der Qualitätssicherung wird in einigen Ländern auch darin gesehen, mehr Konkurrenz zwischen die Schulen zu bringen. dazu trägt zum einen die freie Wahl der Schulen bei, zum anderen spielt dabei auch die Finanzierung einer Schule nach der Anzahl der angemeldeten Schüler/innen eine wichtige Rolle. (...) Durch die vergleichenden Informationen geraten die Schulen unter Druck und sind gezwungen, noch attraktiver zu werden und alles zu tun, um noch bessere Ergebnisse zu erreichen. Die Schulen müssen sich also ständig neue Initiativen Ausdenken, denn wenn sie den Bedürfnissen ihrer Schülerschaft oder des Arbeitsmarktes nicht entsprechen, erhalten sie weniger Anmeldungen und damit auch weniger Geld.“	Haenisch 1996, 191f.
Konsensfindung zwischen Experten	siehe: Delphi-Methode	Thierau/Wottowa 1990, 236f.
Konsensorientierte Entscheidungsfindung	siehe: Planungszelle	Thierau/Wottowa 1990, 236f.
Kooperation im Kollegium	Fragenkomplex	Kleingeist/Schuldt 1996, 122
Kooperation in Kollegien	siehe Fragebogen zu Kooperation in.....	
Kooperation von Kollegium und Schulleitung	Fragenkomplex	Kleingeist/Schuldt 1996, 123
Koordinaten	zwei Dimensionen werden miteinander verknüpft	vgl. Horster 1996, 89
Kraftfeldanalyse	Pro- und Contra-Kräfte; Diagramm s.a. „Widerstand gegen Wandel“;	Philipp 1992, 98, Quelle: NPI
Kreativitätstechniken/-verfahren	Methoden der intuitiven Assoziation; Methoden der intuitiven Konfrontation; ...der systematischen Abwandlung;... der systematischen Konfrontation; s.a. unter: Methoden....	Thierau/Wottowa 1990, 232 (nach Geschka 1988)
Kriterien f. Eval.	Zielsetzung, innere Kohärenz, Akzeptanz der Betroffenen, Materialisierung/Generalisierung, nötige 'Umweltverträglichkeit'	Jenzer 1992
Kritische Einschätzung des Schulprogramms	Bewusstmachen der eigenen Schulpraxis	Philipp 1992, 56ff.
Lehrerfragebogen zur Beurteilung von Schule als Organisation	Fragen zur Person; Arbeitszufriedenheit; Einschätzung der eigenen Einflussnahme auf die Arbeit in der Schule; Fragen zu Schule und Unterricht	Nationale Behörde für das Bildungswesen 1995, 143-144

<b>Begriff</b>	<b>Erläuterung</b>	<b>Quelle</b>
Lehrverhaltensinventar (Murray)	„In der pädagogischen Praxis kann das Verfahren von Murray bei der Evaluation von Lehrverhalten ... eingesetzt werden. Denkbar wäre z.B. der Einsatz als Selbstkontrollinstrument...“ (Astleitner/Krumm 1996, 23)	Astleitner/Krumm 1996, 8ff.; Murray 1983
Leistungsbilanz-Bogen	Instrument, um eine kritische Bilanz der Arbeit in einem Kollegium für einen überschaubaren Zeitraum vorzunehmen	Philipp 1992, 75f. (stark überarbeitet Übung der „Leistungsbilanz“ von Francis/Young <sup>3</sup> 1989
Leitbildentwicklung	„Auf der Ebene der einzelnen Schulstandorte werden vermehrt Schwerpunktbildungen im Lernangebot diskutiert, zugleich gibt es markante Unterschiede in der Art der Wissensvermittlung. Das hohe Maß an Differenziertheit und Unterschiedlichkeit der Schulen führt in Verbindung mit dem bewussten Wahlverhalten der Eltern und Schüler de facto zu einer deutlicheren Profilierung der einzelnen Schulen. Dieser Differenzierungsprozess auf der Ebene der Schulstandorte bekommt zusätzliche Energie durch die Bestrebungen der Schulverwaltung, gewisse Entscheidungskompetenzen an die einzelnen Schulen zu verlagern. Die Debatte um die Schulautonomie ist Ausdruck des aktuellen Aushandlungsprozesses, der um die zentrale Frage kreist, in welcher Weise die übergeordneten Stellen auf den Verselbständigungsprozess der professionellen Gestaltung von Schule noch in sinnvoller Weise steuernd Einfluss nehmen können.“	Oswald 1994, 570
Lernkultur Indikatoren für die Entwicklung einer differenzierten ...	Unterrichtsebene: Flexibilität von Unterrichtsgestaltung, Vielfalt von Unterrichtsformen und Unterrichtsmethoden, Einbeziehung von Schüler/innen in die Unterrichtsplanung, Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen, Nutzung außerschulischer Lernorte, Einbeziehung außerschulischer Experten; Kommunikationsebene: Kooperation auf Jahrgangs- und Fachebene, Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Ziele und Werte, Offenheit und Transparenz im Informationsfluss, Kollegiumsinterne Fortbildung, Entwicklung einer effektiven Konferenzgestaltung, Teambildung, Aufbau einer aktiven Elternarbeit; Organisationsebene: Entwicklung einer kooperativen Schulleitung, Delegation von Verantwortung an das Kollegium, Förderung von Teamstrukturen innerhalb des Kollegiums, Flexibilität in der Unterrichtsverteilung und Stundenplangestaltung, Entwicklung eines Schulprofils unter Beteiligung von Eltern und Schüler/innen, Transparenz von Entscheidungs- und Organisationsstrukturen (nach Buhren 1995)	Müller 1996, 80
Mathematik „Das Unterrichtsfach Mathematik im Rahmen des Nationalen Bewertungsprogramms (Schweden)“	b) Fragebogen für Mathematiklehrer der 9. Klasse; c) Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse; d) Gruppenaufgaben für die Schüler der Klasse 9	Nationale Behörde für das Bildungswesen 1995, 145-153
MAUT	„multiattribute utility technology“ siehe : <u>Multiattributive Nutzenmessung</u>	

<b>Begriff</b>	<b>Erläuterung</b>	<b>Quelle</b>
Meinungsumfrage über das Bild von Schule bei Schülerinnen und Schülern	der Jahrgänge von 1975-1980 der Klassen 7-9 der schwedischen Grundschule sowie des schwedischen Gymnasiums (Kl. 10-12, studienvorbereitende und berufliche Bildungsgänge; bzgl. Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer, Fächer, Gebäude, Umgebung, Klassengröße, Regeln der Schule, Hausaufgaben/Arbeiten, Kontakte zur Arbeitswelt,...Einflussnahme, ...	Schwedisches Statistisches Zentralamt/Nationale Behörde für das Bildungswesen April 1994
Meinungsumfrage: Was halten Lehrerinnen und Lehrer von der Schule?	Umfrage über das Bild von Schule in der Öffentlichkeit; vgl. Themengebiete der Meinungsumfrage: Was halten Sie von der Schule? Eine Umfrage für Eltern und Öffentlichkeit und die Beteiligung (das Wollen und Können) der Lehrkräfte	Schwedisches Statistisches Zentralamt/Nationale Behörde für das Bildungswesen März 1994
Meinungsumfrage: Was halten Sie von der Schule? Eine Umfrage für Eltern und Öffentlichkeit	Fragen zu allgemein politischen Bereichen und zur Schule (Einstellung; Zufriedenheit; Schwerpunktsetzungen; Einschätzung Gelingens zu verschiedenen Aufgaben der Schule; Mittelverteilung; Stellungnahme zu Behauptungen; Einfluss der Eltern; Engagement; Informationspflicht der Schule; Schulreform; Schulklima/'sozialer Geist' der Schule	Schwedisches Statistisches Zentralamt/Nationale Behörde für das Bildungswesen Oktober 1993
Merkmalprofil	zum Vereinbaren von Entwicklungszielen	vgl. Horster 1996, 50ff.; nach Dalin 1986
Meta-Evaluation	Analyse und Evaluation von (aggregierten) internen und externen Evaluationen; „Die Metaevaluation bezieht sich auf zwei Ebenen. Zum einen geht es um die zusammenfassende Auswertung der Evaluationsberichte der Schulen und der Reaktionen der externen Evaluationskommission darauf. ... Zum anderen geht bei der Metaevaluation um die Evaluation der Evaluationsmethoden und um die Wirkung der Evaluation.“ (Rolff 1996, 306f.)	Eikenbusch/Buchen 1994, Fußnote 9; Rolff 1996, 306f.
Methoden der intuitiven Assoziation	Klassisches Brainstorming; Schwachstellen-Brainstorming; Diskussion 66; Methode 635; Brainwriting-Pool; Ideenkarten-Brainwriting; Gale-riemethode; Ideen Delphi; Ideen-Notizbuch-Methode	Thierau/Wottawa 1990, 232; nach Geschka 1988
Methoden der intuitiven Konfrontation	Reizwortanalyse; Exkursionssynektik; Bildmappen-Brainwriting; Visuelle Konfrontation in der Gruppe; Semantische Intuition	Thierau/Wottawa 1990, 232; nach Geschka 1988
Methoden der systematischen Abwandlung	Konzeptionelle Morphologie; Sequentielle Morphologie; Modifizierte Morphologie (Attribute Listing); Progressive Abstraktion	Thierau/Wottawa 1990, 232; nach Geschka 1988 s.a. Projektregister: AutorInnen (Th)
Methoden der systematischen Konfrontation	Morphologische Matrix; TILMAG; Systematische Reizobjektvermittlung	Thierau/Wottawa 1990, 232; nach Geschka 1988 s.a. Projektregister: AutorInnen (Th)
Methoden zur Erfassung subjektiver Theorien	„Als herkömmliche Methoden zur Erfassung subjektiver Theorien werden häufig verwendet: -Lehrer-Erwartungen; -Lehrer-Einstellungen; -Implizite Persönlichkeitstheorien; -Ursachen-Klärungen (Attributionen). Zu den neueren methodischen Ansätzen zählen die folgenden Techniken: - Narrative Interviews; -Schriftliche und mündliche	Thierau/Wottawa 1990, 232f.

Begriff	Erläuterung	Quelle
	Konstruktionstechniken; -Subjektive Pfadanalyse; Systematisch variierte Geschichten zur Aufdeckung impliziter Begriffe; Methode des lauten Denkens; Stimulated Recall; Retrospektive Kommentare; Strukturierter Dialog; Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT); Hypothesenagglutination (HYPAG) ...	
Methoden zur Unterstützung sachgerechter Entscheidungsfindung	-Konsensfindung zwischen Experten; -Konsensorientierte Entscheidungsfindung durch Laien; siehe Stichworte	Thierau/Wottowa 1990, 236f.
Modelle für schulinterne Evaluation	siehe SERASTER: Evaluation, Modelle schulinterner	
Multiattributive Nutzenmessung/ ... Nutzentechnik (MAUT)	Vorgehensweise: 1. Identifizierung der Personen oder Organisationen deren Nutzen zu maximieren ist. 2. Erarbeitung des Problembereichs, d.h., der Entscheidung, für die die Nutzenmaximierung relevant ist. 3. Identifizierung der Alternativen, die in die Bewertung eingehen sollen. 4. Zusammentragen der relevanten Bewertungskriterien, anhand derer die Alternativen bewertet werden sollen. 5. Einordnung der relevanten Bewertungskriterien in eine Zielhierarchie. 6. Gewichtung der Bewertungskriterien. 7. Erstellung von Nutzenfunktionen für jedes einzelne Bewertungskriterium. 8. Feststellung des Ausprägungsgrades jeder zu bewertenden Alternative auf jeder Bewertungsdimension (...). 9. Bestimmung des Gesamtnutzens jeder zu bewertenden Alternative nach folgender Formel: ... 10. Entscheidung: Wahl derjenigen Alternative mit dem höchsten Nützlichkeitswert ... (235; Auslassungen siehe Quelle)	Thierau/Wottowa 1990, 235f.
Nachbarschaftliche Schule	Nachfragen statt Nachworte. Anregende Nachfragen an die nachbarschaftliche Schule	Herz, Otto zit. aus: Kubina 1994, 123f. zit. nach: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1992
Nachträgliches Lautes Denken (NLD)	Videosequenzen mit der Frage „Was ist Euch dabei durch den Kopf gegangen?“	Wagner u.a. 1981; siehe Müller 1996, 47
Netzinterview	basierend auf der Methode des „repertory test“ nach Kelly	Fromm 1987; nach Müller 1996, 47f.
NLD	siehe <u>N</u> achträgliches Lautes Denken	Wagner u.a. 1981; siehe Müller 1996, 47
OFSTED	Behörde für Evaluation von Schule und Unterricht in England/Wales (im Aufbau)	Eikenbusch <sup>2</sup> 1996, 271
OKI, Organisations-Klima-Instrument	misst die Wahrnehmung von Informationsträgern zum Lehrer/ Kollegialverhalten u. Schulleitungs-/Führungsverhalten, das erzeugte Klima, Rückschlüsse auf den Interventionsbedarf	Bessoth 1994, 73-75
Ökometrix / Form IST	Untersuchung zum Schulklima; s.a. OKI	siehe Bessoth 1989a, 181f.; Schreiner 1973, 342ff.
Performanz-Indikatoren	„Indikatoren, die eine Operationalisierung des an sich abstrakten Begriffs Qualität beinhalten“	Liket 1993, 105
Planungszelle	Prinzip: „...liegt in der Zusammenfassung einer	Thierau/Wottowa 1990,

Begriff	Erläuterung	Quelle
	größeren Anzahl von Betroffenen in mehrere Kleingruppen. Diese erhalten sorgfältige Informationen durch Fachexperten. In einer Diskussion der Informationen in der Kleingruppe werden abschließend eine Bewertung des Problems bzw. eine Beschlussfassung festgelegt.“ (238)	237f.
Process evaluation	„Die Ziele der Process evaluation lauten: Identifikation oder Vorhersage von Fehlern in der Prozesskonzeption oder ihrer Implementation, Bereitstellung von Information für vorprogrammierte Entscheidungen und Aufzeichnung und Bewertung verfahrensmäßiger Ereignisse und Aktivitäten.“ (Hervh.i. Orig.)	Grüner 1993, 39
Product evaluation	„(...) die Ziele der Product evaluation (werden) mit dem Sammeln von Beschreibungen und Beurteilungen der Ergebnisse und ihr Verhältnis zu den Feinzielen und dem Kontext sowie dem Inout und der Prozessinformation umschreiben. Außerdem sollen deren Güte und Verwendbarkeit interpretiert werden. (Hervorh. i. Orig.)	Grüner 1993, 39
Profilgewinnung und Öffnung von Schule	Bewertungsskala; Output (Ergebnis) = administratives System x (betrieblich/technisches System+3x soziales System +externes System;	Dröge 1995, 21ff.
Profilierungsmöglichkeiten für die Schule	Binnenstruktur (Stundenplan/-tafel, Budgetierung, Lehrereinsatz, Methoden, Gestaltung, Delegation von Aufgaben Schulleben usw.; Außenwirkung (Wirtschaft, Presse, Kommune, Schulträger, Budgetierung, andere Schulen, Verbände, vereine usw.)	Dröge u.a.1995, 25
Projektevaluation zur Revision von pädagogischen Konzepten in Teilbereichen der Schule	-Förderbedarf von SchülerInnen aus Sicht des Kollegiums (selbstentwickelter Fragebogen an das Kollegium) -Ganztagskonzept aus Sicht von SchülerInnen sowie der Eltern (von der Steuergruppe der Schule selbstentwickelter Fragebogen für Eltern und SchülerInnen), -Revision der Pausengestaltung (von der Steuergruppe der Schule selbstentwickelter Leitfaden für Beobachtungen), - Mädchenförderung (Analyse der Leistungsbeurteilung in naturwissenschaftlichen Fächern). -Form und Inhalt von Beratungsangeboten zur Berufswahlvorbereitung (von der Projektgruppe selbstentwickelter Fragebogen an Schül.)	Burkard 1996, 31
Prozessanalyse	Daten über den Kommunikationsprozess und die Beziehungsstruktur in der Arbeitsgruppe	Horster 1996, 145 u. 158
QFA	siehe Qualitative Führungsstilanalyse	
Qualitative Führungsstil analyse	Fragebogen zu 5 Dimensionen des Führungsverhaltens: Planung & Organisation; Entscheidungsverhalten; Soziale Kompetenz; Anerkennung und Mitwirkung; Leistung und Führungsverhalten	Fennekels; vgl. Testkatalog Testzentrale Hogrefe Göttingen Bern 96/97, 268
Qualitätssysteme	- EFQM (European Quality Foundation) / 'Baldrige System' (amer.) - ISO 9000 - 2Q-Methode	Frey 1996, 131

<b>Begriff</b>	<b>Erläuterung</b>	<b>Quelle</b>
Quality management	enthält bei verschiedenen Definitionen fast immer die Grundbegriffe: „-Qualität wird definiert als eine Kombination aus Kundenzufriedenheit und effizienter Produktion, -Grundlage der Praxis ist die Datensammlung und -analyse, häufig gestützt durch Statistik und Technologie, -Evaluation wird als Mittel betrachtet, um Ausfälle im Produktionsprozess zu vermeiden und nicht als nachträglicher Bericht.“ (Rolff 1996, 316)	Rolff 1996, 316
Reflexionsgespräche	Blitzlicht, Heißer Stuhl	Horster 1996, 88
Rückmeldeverfahren zur Selbstüberprüfung der persönlichen Arbeit	-schulaufsichtliche Tätigkeit aus Sicht von SchulleiterInnen (selbstentwickelter Fragebogen der zuständigen Schulaufsichtsbeamten), -schulaufsichtliche Beratung aus Sicht von LehrerInnen (selbstentwickelter Fragebogen der schulaufsichtsbeamtin), - Unterrichts- und Klassensituation (z.B.) im fach Englisch aus Sicht der SchülerInnen (selbstentwickelter Fragebogen der Fachlehrerin).	vgl. Burkard 1996b, 32
SAS	siehe „Systematische Analyse für Schulentwicklung“	
Schulaufsicht Rolle	Schulaufsicht als: Prozessbegleiter schulinterner Evaluation, externe Rückmeldeinstanz, Berater schulinterner Evaluation, externe Evaluatoren, „Gegenstand“ der Evaluation	vgl. Burkard 1996a, 52
Schülerfragebogen (Klasse 8 und 9) zur Beurteilung von Schule	A. Die Einschätzung der Schule durch die Schüler; B. Fragen über Ergebnisse von Schule und Unterricht; C. Bewertung von Leistung; D. Belohnung und Unterstützung in der Schule; E. Erwartungen an die Schüler; F. Arbeitsverfahren und Methoden; G. Selbstvertrauen; H. Toleranz gegenüber Andersdenkenden; I. Schülermitbestimmung; J. Selbständigkeit; K. Solidarität mit anderen; L. Zufriedenheit in der Schule; M. Verschiedenes	Nationale Behörde für das Bildungswesen 1995, 129-137
Schülerfragebogen zum Unterrichtsklima (in Anlehnung an den FUK von H. Dreesmann)	bzgl. Schüler- und Lehrerverhalten, Unterrichtsablauf/-organisation	Redlich 1990, 96-99
Schüler-Lehrer-Beziehungen	Fragenkomplex	Kleingeist/Schuldt 1996, 125
Schulkonzept	„Mit dem Begriff Schulkonzept sind schulpädagogisch begründet Schulmodelle gemeint, die verschiedene curricular-didaktische, sozialisatorische und organisatorische Ansätze in einem abgestimmten Gesamtkonzept auf Schulebene integrieren und aufeinander beziehen. In jedem Fall deutet auch die Schulqualitätsforschung auf die Bedeutung eines auf der Ebene der Schule entwickelten und in die praktische Arbeit umgesetzten pädagogischen Gesamtkonzepts hin.“ (Holtappels 1995b, 345)	Holtappels 1995b, 345

<b>Begriff</b>	<b>Erläuterung</b>	<b>Quelle</b>
Schulkultur	„Holtappels geht in seinem Verständnis von Schulkultur von drei Dimensionen von Schule aus, die sich prägend auf die Schulkultur auswirken: Organisationskultur; Lernkultur und Erziehungskultur (Holtappels 1994, S.10)“. siehe auch: <u>Lernkultur</u>	Müller 1996, 79f.
Schulleben	Fragenkomplex	Kleingeist/Schuldt 1996, 126
Schulprofil	<p>„1. Jede Schule hat ihr eigenes Profil, das sie von allen anderen Schulen unterscheidet. Es existiert unabhängig davon, ob die einzelne Schule sich dessen bewusst ist, also auch dann, wenn es weder pädagogisch kritisch reflektiert noch planvoll gestaltet ist.</p> <p>2. Das Profil der einzelnen Schule entsteht durch die Summe aller Aktivitäten, Verhaltenweisen und Gegebenheiten, die in der Schule wirksam sind oder von ihr ausgehen, personenbezogen ebenso wie sachbezogen, rational ebenso wie atmosphärisch. Es entsteht unabhängig davon, ob und in welchem Maße dies alles in einen pädagogischen Zusammenhang gebracht wird, also auch dann, wenn die Schule nicht als ein Ganzes verstanden und gestaltet wird und die einzelnen Aktivitäten nicht als Teil dieses Ganzen gesehen und daraufhin geplant und durchgeführt werden.</p> <p>3. Das Profil einer Schule wird durch jeden einzelnen Lehrer mitgeprägt. Dies geschieht unabhängig davon, ob die Lehrer sich gemeinsam pädagogischer Zielsetzungen bewusst sind, also auch dann, wenn ihre Handlungen widersprüchlich und weder untereinander noch mit Eltern und Schülern angestimmt sind.“</p>	Fleischer-Bickmann 1995, 15; in Anlehnung an Materialien aus Soest/LSW
Schulprogramm	<p>„Ausdruck des pädagogischen Selbstverständnisses aller Lehrerinnen und Lehrer, der Leitung der Schüler und der Eltern“; „eine Art Zielvereinbarung“ (Rolff 1995, 382)</p> <p>„Ein Schulprogramm kann als bewusst gemachtes Schulprofil, auf der Basis von Verständigungsprozessen im Lehrerkollegium einer Schule betrachtet werden.“ (Holtappels 1995b, 345)</p> <p>„Das Programm oder das Schulprogramm hebt demgegenüber [dem Profil gegenüber] auf den Prozess der bewussten Gestaltung ab. Ein Programm enthält Zielvorstellungen, Arbeitsvorhaben, einen Planungsprozess und einen zeitlichen Horizont. Ein Profil, das ein Ziel hat, ist demgegenüber kaum vorstellbar.“ (Fleischer-Bickmann 1995, 17)</p> <p>„a) Das Schulprogramm ist auf die Individualität einer einzelnen Schule zugeschnitten. b) Es ist Ausdruck kritisch-planvoller Schulgestaltung. c) Es hebt auf die Schule als Ganze ab. c) Es koordiniert die pädagogischen Aktivitäten in einen Gesamtzusammenhang. e) Es geht um eine Konsensbildung in grundsätzlichen Zielbestimmungen einer Schule.“ (Fleischer-Bickmann 1995, 17)</p>	Rolff 1995, 382 Holtappels 1995b, 345; Fleischer-Bickmann 1995, 17

<b>Begriff</b>	<b>Erläuterung</b>	<b>Quelle</b>
Schulprogramm	<p>„1. Das Schulprogramm trägt der Individualität der einzelnen Schule bewusst Rechnung; es ist Ausdruck kritischer und planvoller pädagogischer Schulgestaltung.</p> <p>2. Das Schulprogramm der einzelnen Schule entsteht in dem Maße, wie die einzelnen Aktivitäten, Verhaltensweisen und Gegebenheiten, die in der Schule wirksam sind oder von ihr ausgehen, in einen pädagogischen Zusammenhang gebracht werden und die Schule als Ganzes gestaltet wird.</p> <p>3. Das Schulprogramm beruht darauf, dass sich alle an der pädagogischen Gestaltung der Schule Beteiligten, insbesondere das Kollegium, der gemeinsamen Verantwortung für ihre Schule bewusst sind, sich beständig um Übereinstimmung in grundsätzlichen Zielsetzungen bemühen und ihre Handlungen miteinander abstimmen.“</p>	Fleischer-Bickmann 1995, 15
Schulprogramm	„Ein Schulprogramm ist umfassender als ein Schulprofil, es umfasst im Prinzip das Ganze der Schule als Ausdruck des pädagogischen Selbstverständnisses aller Lehrerinnen und Lehrer, der Leitung, der Schüler und der Eltern. Es stellt eine Art Zielvereinbarung dar. Steuerungstheoretisch gesehen ist das Schulprogramm ein Medium inhaltlicher Steuerung.“	Rolff 1995, Steuerung und Entwicklung ..., 382
Schulprogramm strategische Bedeutung	Konsensbildung von Kollegien; Vermittlung von Kooperation der Beteiligten in der Schule miteinander; gemeinsame Gestaltung der je eigenen Schule - fördert die Qualität von Schule; curriculare Strategie, d.h. die Öffnung der Kollegien und die Vermittlung einer übergreifenden und auf die Schule als Ganze bezogene didaktische Reflexion; Bezugspunkt für Weiterentwicklung von Schule	vgl. Fleischer-Bickmann 1995, 22f.; siehe auch Projektregister
<u>Sechs-Boxen-Modell</u>	Ziel ist die Visualisierung des Standes der jeweiligen Organisation; 1. Ziele; 2. Aufbauorganisation/Struktur; 3. Beziehungen, 4. Belohnungen; 5. Führung; 6. Unterstützende Mechanismen	Weisbord 1976, 1988 dt., zit. n. Philipp 1992, 64
Selbstevaluation	„Darüber hinaus wird aber auch angemerkt, dass Selbstevaluation sorgfältig und kompetent durchgeführt und Entsprechendes an Zeit und Engagement investiert werden muss, wenn sie erfolgreich sein soll. Sie muss ernsthaft und vor allem regelmäßig betrieben werden, d.h. einen Zeitplan und damit auch Verbindlichkeiten unterliegen.“	Haenisch 1996, 190



Begriff	Erläuterung	Quelle
Selbstevaluation	<p>„...führt...möglicherweise auch zu Verwerfungen derart, dass sich einzelne Schulen boomartig entwickeln und andere absterben mit negativen Folgen für die Gleichversorgung, und dass sich die Qualität auch in benachbarten Schulen deutlich auseinanderentwickelt. Dies verursacht einen erhöhten Steuerungsbedarf der Entwicklung des gesamten Systems der Schulen eines Landes. Die Antwort auf diese Problemlage wird vielerorts in einer neuen Balance gesucht, die durch eine Abstimmung der sich weitgehend selbstorganisierenden Einzelschulen mit einer zentralen Koordinierung durch Globalsteuerung oder Kontextsteuerung herbeigeführt werden soll.</p> <p>„Darüber hinaus wird aber auch angemerkt, dass Selbstevaluation sorgfältig und kompetent durchgeführt und Entsprechendes an Zeit und Engagement investiert werden muss, wenn sie erfolgreich sein soll. Sie muss ernsthaft und vor allem regelmäßig betrieben werden, d.h. einen Zeitplan und damit auch Verbindlichkeiten unterliegen.“</p>	Haenisch 1996, 190
Selbstevaluation	„Selbstevaluation ist dann weniger 'technisches Datensammeln', als im Wesentlichen ein sozialer Prozess in einem Kollegium oder einer ganzen Schule, in dessen Mittelpunkt die gemeinsame Auseinandersetzung aller Beteiligten mit den Evaluationsergebnissen steht und zum Ziel hat, eine möglichst hohe Übereinstimmung verschiedener Sichtweisen herbeizuführen. Seine Dynamik erhält der Evaluationsprozess deshalb ganz wesentlich durch das gemeinsame Gespräch, den 'Diskurs' und das gemeinsame Verhandeln von Daten und Ergebnissen	vgl. Guba/Lincoln 1989; Burkard 1995, 20
Selbstevaluation; Ziele	-Entwicklung einer professionellen Organisation; - Erhaltung und Verbesserung (d. Profils), ständige Rückkopplung; Information d. Außenwelt; Vorbereitung periodisch externer Evaluationen...	Liket 1993, 62f.
Selbstevaluationsprozesse; Standards	(1) Beteiligung aller Betroffenen; (2) Klare Zielsetzung des Evaluationsvorhabens; (3) Durchführungsnormen vorab klären; (4) klare, relevante Fragestellung; (5) handhabbare Methoden und handhabbarer Umfang; (6) unterschiedliche Sichtweisen einbeziehen; (7) schnelle Rückmeldung an alle Beteiligten; (8) ausreichend Zeit für die Auswertung; (9) Dokumentation der Ergebnisse, Bewertungen und Beschlüsse; (10) Wiederholung von Evaluationen	vgl. Burkard 1996b, 36ff.
Selbstevaluationsvorhaben	Klassenevaluation, Projektevaluation, Bestandsaufnahmen	Burkard 1995, 21f.
Selbstuntersuchung	quantitative und qualitative Anteile; Aspekte der Selbstuntersuchung, Auswertungsmatrix zur Selbstuntersuchung Erhebungsinstrument, das auf die Bedürfnisse der Schule 'zugeschnitten' werden kann;	vgl. Horster <sup>3</sup> 1996, 35ff. nach: Philipp, E 1986: OE-Verfahren: Selbstuntersuchung; Philipp 1992, 110ff.
Selbstuntersuchung *Phasen	Problemsammlung/Merkmalisliste (brain-storming); Fragebogen-Erstellung; Befragung/ Auswertung; Daten-Feedback / Päd. Konferenzen; Aktionsplanung; Praktische Umsetzung	Dalin und Rolff 1990, 105
Selbstuntersuchung	Offenheit, Maßarbeit, eigene Aktivität, Vorgehen in	Dalin und Rolff 1990,

Begriff	Erläuterung	Quelle
*Prinzipien	Phasen, vgl. oben	104
SERVQUAL	misst Servicequalität (orientiert am 'Kundenmodell'); 5 SERVQUAL-Dimensionen: Zuverlässigkeit, Entgegenkommen, Souveränität, Einfühlung, Materielles	vgl. Limacher 1996, 163f.
Skalen	z.B. zum Wohlbefinden, Missbehagen, Nutzen der Arbeit	Horster 1996, 88
Stärken-Schwächen-Bilanz	Kartenabfrage zu: Was sind die Stärken unserer Schule, bezogen auf die letzten zwei Jahre? Wo liegen unsere Schwächen, bezogen auf die letzten zwei Jahre? ... Welche Stärken wollen wir noch ausbauen? Welche Schwächen sollten wir unbedingt abstellen?	Philipp 1992, 62
Steuerung	„Steuerung wird [...] verstanden als zielgerechte und zielbewusste Beeinflussung, 'auf Abstand' und indirekt. Nicht gemeint und klar davon zu unterscheiden sind Durchgriffsführung auf den einzelnen Lehrer, verwalten, bestimmen, hineinregieren oder Detailverantwortung durch Vorgesetzte.“	Rolff <sup>2</sup> 1996, 296
Struktur der Schule	„Die Fallstudien-Analyse von NOBLIT/PINK (1987) verdeutlicht, dass die Schule keine wohlstrukturierte Institution mit planvollen Veränderungsansätzen darstellt, sondern eher ein Gefüge von Subsystemen (loosely coupled systems), die nur lose und instabil miteinander verbunden sind.“	Holtappels 1995b, 340
Stufen zur Gewinnung eines Schulprofils	Vorgehen orientiert nach Rolff; Eröffnungsphase; Analysephase; Vergleichsphase; Zielklärungsphase; Aktionsphase; Evaluationsphasen	Weingärtner 1995
Stummes Schreibgespräch		vgl. Horster 1996, 89
Systematische Analyse für Schulentwicklung (SAS)	Projekt der Bildungsfakultät der Universität zu Utrecht: „Die SAS-Bestandsaufnahme hilft einer Schule, Prioritäten für Entwicklung und Planung zu setzen (...). Das Instrument ist im Grunde diagnostischer Natur und verbindet miteinander Prioritäten der Schulreform und ein Programm zur Personalentwicklung. Auf der Basis von spezifischen Entwicklungsplänen hilft es dabei, den Bedarf an Personalentwicklung zu erkennen.“ (Dalin1996, 328)	Voogt 1988; Angabe nach Dalin1996, 328
Szenario-Technik	„... ist eine systematische Methodik zur Entwicklung und Beschreibung möglicher zukünftiger Situationen sowie zum Aufzeigen des Entwicklungsverlaufs, der zu diesen Situationen geführt hat. Die Szenario-Technik besteht aus acht logisch aufeinander aufbauenden Schritten, die den gesamten Prozess transparent und in allen Phasen nachvollziehbar machen.' .... ...(1) Strukturierung und Definition des Untersuchungsfeldes (2) Identifizierung und Strukturierung der wichtigsten Einflussbereiche auf das Untersuchungsfeld (3) Ermittlung von Entwicklungstendenzen und kritische Beschreibung der Umfeldler (4) Bildung und Auswahl konstanter Annahmebündel, die sowohl die möglichen Extremszenarien, als auch das erwartete Trendszenario umfassen (5) Interpretation der ausgewählten Umfelderszenarien (6) Einführung und Auswirkung signifikanter Störereig-	Thierau/Wottawa 1990, 233f. nach Reibnitz 1983

Begriff	Erläuterung	Quelle
	nisse (7) Ausarbeiten der Szenarien bzw. Ableiten von Konsequenzen für das Untersuchungsfeld (8) Konzipieren von Maßnahmen und Planungen“	
Tauglichkeit	„Es geht um die Tauglichkeit, d.h., darum, ob eine Neuerung a) einer übergeordneten Zielsetzung entspricht, b) eine innere Kohärenz ('Stimmigkeit') hat, c) Akzeptanz der Betroffenen findet, d) materialisiert, evtl. generalisiert werden kann, e) die notwendige 'Umweltverträglichkeit hat.“	Jenzer 1992, 22
Textsammlungen		siehe Müller 1996, 48
Themenspezifische Evaluationsmodelle	„Anstelle von einer umfassenden Schulrevision wird die Praxis in einem ausgewählten Fach (z.B. Qualität des Fremdsprachenunterrichtes), in einem fachübergreifenden Bereich (z.B. wie man mit ökologischen Problemen an dieser Schule umgeht), zu vorgegebenen Schwerpunktthemen (z.B. 'Mobbing') oder der Erfolg eines Entwicklungsprojekts untersucht.“	Dalin 1996, 328; siehe auch: themenspezifische Evaluationen
UKI, Unterrichts-Klima-Instrument	vgl. OKI für Unterricht	Bessoth 1994, 73-75 s.a. Projektregister: Instrumente;
Umfassende Bestandsaufnahme zur Schul-Umwelt	„...mit den Aussagen in den Instrumenten sollen die Aspekte der Zufriedenheit und Produktivität einer Schule, die das Schulklima wesentlich bestimmen, empirisch ermittelt werden.“ (Bessoth 1989a, 187, Hervorh.i.Orig.) Faktoren: Lehrer-Schüler-Beziehungen, Sicherheit und Instandhaltung, Verwaltung der Schule (Schulleiter, Stellvertreter usw.), Leistungsmotivation der Schüler, Verhaltensnormen der Schüler, Schülerberatung/Berufsberatung, Beziehungen Schüler-Schüler, Eltern-Schulgemeinde - Schulbeziehungen, Unterrichtsablauf, Schüleraktivitäten	Keefe, Kelley und Miller 1985/National Association of Secondary School Principals (NASSP 1986-87) aus: Bessoth 1989a, 187f.
Unterrichtsprobleme im Bereich des sozialen Lernens; Problemliste	Liste zu den Problembereichen: mangelnde Unterrichtsbeteiligung; mangelndes Diskussionsverhalten; aggressives Verhalten; mangelnde Zusammenarbeit; desintegrierte Klassengemeinschaft; Unterrichtsstörungen; Unzureichende Arbeitshaltung; Selbstunsicherheit/Überangepasstheit (Belastung und Ausmaß)	Redlich 1990, 92-95
Vereinbaren von Entwicklungszielen	1. „Merkmal-Profil“ erstellen 2. Problemformulierung verfassen 3. Prioritäten setzen	vgl. Horster <sup>3</sup> 1996, 50ff.
Verfahren der Nutzenbestimmung	- <u>E</u> indimensionale Modelle der Nutzenmessung; - <u>M</u> ultiattributive Nutzenmessung; - <u>B</u> ewertete Zielkataloge: Goal-Attainment-Scale; s.a. jeweils unter dem Stichwort;	Thierau/Wottawa 1990, 234f.
Verhaltensvignetten zum Organisationsklima (Anregungen zu direkten Beobachtung)	„...beobachtbare Verhaltensaspekte (Vignetten), die Außenstehenden ... erlauben, Rückschlüsse auf das an einer Schule herrschende Organisationsklima zu ziehen.“ (Bessoth 1989a, 190)	Schulleitungskurs Saar 1987 aus: Bessoth 1989a, 190ff.
Wahrnehmung und Einschätzung von Problemen	Fragenkomplex	Kleingeist/Schuldt 1996, 124
Was ist eine gute Schule?	siehe: Fragebogen „Was ist eine gute Schule?“	

<b>Begriff</b>	<b>Erläuterung</b>	<b>Quelle</b>
Widerstand gegen Wandel	„Die Widerstände werden geringer, 1. je mehr die Betroffenen in gemeinsamen Situations-Analysen einbezogen werden; je mehr Konsens bei Entscheidungen angestrebt wird; 3. je mehr Verständnis für Opponenten vorhanden ist, bzw. auch angezeigt wird; 4. je mehr unterschiedliche, auch unterschiedlich wertvolle Vorschläge zur Kenntnis genommen, das heißt, diskutiert und abgeschätzt werden (...); 5. je mehr Schritte unternommen werden, um aufkommende, aber unnötige Ängste abzubauen; 6. je mehr damit gerechnet wird, dass die Vorstellung neuer Projekte häufig zu Missverständnissen und Unklarheiten führt, und je mehr unternommen wird, um dies auszuräumen (...); 7. je mehr das Projekt offen gehalten wird für eine Revision der Ziele und/oder der Mittel, die durch unerwartete Erfahrungen veranlasst werden können; und 8. je mehr die Betroffenen Verständnis, vertrauen, Unterstützung und Anerkennung in ihren Beziehungen zu anderen (Projektteilnehmern) erfahren.“ (Rolff 1993, 155f. in Verweis auf McLaughlin 1990)	Rolff 1993, 155f.
Widerstand gegen Wandel"/Kräftefeldanalyse	„Strategie zur Überwindung von Widerstand, der sich gegen angestrebte Veränderungen richtet“	Horster 1996, 156; angegeb. Quelle: NPI, Holland; überarb. BnK 1980
Zielklärungsübung	„Was kennzeichnet eine/n gute/n Lehrer/in?“	vgl. Horster 1996, 142 f. u. 146ff.
Ziel-Mittel-Klärung	kollegiales Verfahren; „methodisches Prinzip, mit dessen Hilfe die Realisierungschancen pädagogischer Neuerungsprojekte im Vorhinein einschätzbar sind	Philipp 1992, 93ff.; Quelle: Rolff u.a. 1974, ohne weitere Angabe)
Zielorientierte Evaluationsmodelle	„...sind Auswertungen, die versuchen, festzustellen, wie weit vorgegebene Richtlinien in der Praxis eingehalten werden. Den Anfang machen Soll-Richtlinien (die offiziellen schriftlichen Richtlinien), während die Auswertung Schwerpunkte beim erreichten Curriculum (Schüler-Leistungsprofil) und beim ausgeführten Curriculum (was im Klassenzimmer passiert) setzt.“ (Dalin <sup>2</sup> 1996, 322)	Dalin <sup>2</sup> 1996, 322
Zukunftswerkstatt	Phasen : Kritik, Erfindung, Prüfung, Durchsetzung, Soziales Experiment; Kritikphase, Phantasiephase, Realisierungsphase	Horster 1996, 144 u.153ff.; vgl. auch Jungk 1978; Müller 1996, 33

### 13. Aspekte der Schulprofilbildung

Die folgende Aufstellung ist in den Anfängen des Projektes entstanden und seitdem nicht aktualisiert worden.<sup>1</sup>

„Wie das Profil eines Menschen durch die unterschiedlichsten sicht- und spürbaren Aspekte geprägt wird, so ist auch die Schule dem Betrachter von Außen durch ihre hervorstechenden, besonders bemerkbaren oder aus der Komplexqualität sich abhebenden Merkmale ‘profilisiert’.“ (vgl. Dröge 1995, 20)

Um eine Orientierungs- und Reflexionshilfe für Schulen, die in dem Prozeß der Schulprofilbildung eine Hilfestellung nutzen möchten, zu konzipieren, bietet es sich an, vorhandene Eckpunkte anderer Schulprofile als Beispiele zu nutzen und auf ihre Komponenten und Charakteristika zu untersuchen.

Für einen ersten Entwurf werden drei Dimensionen benannt, auf die hin im Rahmen der Profilbildung Vorhaben und Konzeptionen reflektiert werden können.

Jeder Dimension ist es zu eigen, dass ihr eine Vielfalt von Möglichkeiten zugrunde liegt oder diese hergestellt werden kann.

Die Dimensionen können bei den konkreten Entscheidungen in den Schulen unterschiedliches Gewicht haben ( z.B. kann die Organisationsdimension im Vordergrund stehen, wenn man Team-Kleingruppen-Modell (TKM) macht, oder z.B. Ökologie oder politisches Bewusstsein schulen)

Die Schulprofile sind also zu verstehen als Konkretisierungen innerhalb der drei Dimensionen, d.h. die Schulen haben sich mehr oder weniger bewußt entschieden, bestimmte Bereiche hervorzuheben; dadurch lassen sie andere Bereiche außen vor. Sie sollten / könnten noch einmal darüber nachdenken, ob sie das wirklich so wollen bzw. ob sie mögliche Nachteile durch die Vernachlässigung ... in Kauf nehmen wollen.

Die Dimensionen korrespondieren miteinander, d.h. bestimmte pädagogisch inhaltliche Schwerpunktsetzungen haben strukturelle bzw. organisatorische Konsequenzen und ihnen liegen Bedeutungen zugrunde und umgekehrt.

Anhand von Beispielen kann der Reflexionsprozeß auf diese Dimensionen hin exemplarisch aufgezeigt werden: Je nachdem, welche Dimension als erstes betrachtet wird, variiert der Kontext der anderen Dimensionen.

Beispiel für die Zuordnung eines Ansatzes: Internationale Betriebspraktika:

Organisation = in der Berufswelt und international

Inhalt = Beruf, Fremdsprachen, Handlungsorientierung

Bedeutung: Zukunftsbezug, interkulturelles Lernen, Persönlichkeitsentfaltung

#### 13.1 Aktionsfelder (Wer und Wo?)

Personelle und räumliche Bereiche, in denen die Entwicklung initiiert und weitergeführt wird/werden kann.

- fächerübergreifend

---

<sup>1</sup> erarbeitet von Andres Dlugosch und Ulrike Staudt – bis 97

- schulzweigübergreifend
- schulübergreifend
- kooperativ (Kooperation/Teambildung/Tandem)
- klassen-/lerngruppenbezogen
- jahrgangsbezogen,
- themen- bzw. problembezogen,
- innerschulisch - in einem neu eingerichteten Feld (Fach, Räume, Geräte ...)
- innerschulisch - Zeiteinteilung; Ablauf des Schullebens; Pausengestaltung, Rhythmisierung der Schultage/-woche
- innerschulisch - Ganztagsangebot, Verpflegung, (Grund-)Schule mit festen Öffnungszeiten
- sich öffnend (nach Dröge 1995, 18f. siehe auch sezt.doc -->Öffnung von Schule) Öffnung der Schule im Hinblick
- ...
- ...auf spezifische Gegebenheiten der Umwelt des Kindes und der entsprechenden Fragestellungen
- ...auf intensive Kooperation mit außerschulischen Partnern
- ...auf das Umfeld, die örtlichen und regionalen Gegebenheiten
- ...auf die finanzielle Gestaltung des eigenen Rahmens
- ...auf das eigene Selbstverständnis
- ...auf die personelle Gestaltung
- Gestaltung der Räumlichkeiten (Schulbau, Schulgelände: Klassenräume, Pausenhöfe, Schulgärten...)
- Eltern einbeziehen
- Aktivitäten und Kapazitäten von außen in die Schule hineinholen
- Zusammenarbeit mit best. Berufsgruppen (Handwerker, Betriebe,
- .. andere Schulen (Schulverbund... )
- Zusammenarbeit mit Institutionen (Bibliothek, Arbeitsamt, Jugendamt
- Zusammenarbeit mit Organisationen
- Orchester, Theater, Zeitungs-Redaktion
- Vereine
- polit. Verbände
- Kirchen
- Hochschulen
- Lernangebote (durch Lehrende) für Außenstehende (nicht nur für SchülerInnen)
- Zusammenarbeit mit den vorschulischen bzw. 'vorhergehenden' Einrichtungen (... Identität bewahren)
- Zusammenarbeit mit weiterführenden, anschließenden Schulen und Einrichtungen (Hochschule)

### **13.2 Pädagogische Ansatzpunkte/Aktivitäten (Was auf welche Weise?)**

Wie werden die Aktionsfelder gefüllt; wie werden die Intentionen umgesetzt?)

(pädagogische Ebene; pädagogische Schwerpunktsetzungen und ihre Umsetzungsmöglichkeiten)

- Kenntnisse (Inhalte, „materiale Bildung“)
- musisch-ästhetische Aktivitäten

- Umwelterziehung
- interkulturelle Erfahrungen;
- Gesundheitserziehung
- IKG (Informationstechnische Grundbildung)
- Sprachen (bilingualer Zweig)
- Naturwissenschaften
- Arbeitslehre
- „Lernfelder“; z.B. Sprache, Natur etc.; Strukturierung nicht von den Fächern, sondern von den Fragestellungen ausgehend;
- einzelne Unterrichtsfächer (Sport, ...)
- einzelne Themen (Projekte)
- Kombinationen von Fächern, Themen oder Unterthemen
- Fertigkeiten (Methoden, „formale Bildung“)
- Arbeitstechniken (z.B. Informationen beschaffen und verarbeiten, Texte verstehen und bearbeiten etc.)
- Kooperationsfähigkeit (Gruppenprozesse gestalten, Selbstreflexivität aufbauen...)

lehr- lernmethodisch (Arbeitsmethoden der Lehrens und Lernens)

- differenziert (innere/äußere Differenzierung)
- Offener Unterricht
- Freie Arbeit
- Wochenplan, (Tages-, Jahres-)
- projektorientierter Unterricht
- Offener Anfang
- Morgenkreis
- Schulwerkstatt
- Rituale
- Lernen an Stationen
- Arbeitsgemeinschaften
- Projekte
- Neigungsgruppen
- Wahlpflichtangebote
- integrativ
- Gemeinsamer Unterricht
- sonderpädagogische Förderung

### **13.3 Bedeutungen/Intentionen (Warum?)**

Welche Ziele werden mit den Schwerpunktsetzungen verfolgt? Welche Zielsetzungen stehen hinter der Wahl des Aktionsfeldes und welche (allgemeineren) Ziele liegen den Ansatzpunkten zugrunde?)

- (Konzepte, Zielsetzung, Funktion)
- Haltungen entwickeln und fördern
- Solidarität
- Verantwortungsübernahme für die Mit- und Umwelt (z.B. Gestaltung und Pflege der Lebenswelt Schule)

- Persönlichkeitsentfaltung
- unterschiedliche Lernstile ermöglichen
- Kompetenzen fördern
- Identität ermöglichen (z.B. frühere Erfahrungen (Kindergarten...) bewahren dürfen)
- selbständiges Lernen
- gemeinsames Lernen
- demokratische Erziehung
- interkulturelle Bildung
- politische Bildung
- ökologische Bildung
- religiöse Erziehung/konfessionelle Ausrichtung
- Vielfalt (Integration, Gleichberechtigung, Annahme von Verschiedenheit)
- breite Allgemeinbildung
- Spezialisierung
- Vorbereitung auf den Beruf / Berufswahl (Schlüsselqualifikationen)
- Vorbereitung auf weiterführende Bildungsgänge (Studium)
- Funktionserweiterung bzw. Schwerpunktsetzungen innerhalb der Funktionen von Schule (Erziehen, Unterrichten, Schule entwickeln, Beraten, Betreuen...(vgl. Bauer/Kopka 1994))
- Lernprozesse und Lernziele transparent machen
- Schüler/innen als 'Agenten' des eigenen Lernens

### **13.4 Organisationsformen der Schulprofilbildung bzw. -entwicklungsarbeit**

Die in 1. aufgezeigten Aspekte beziehen sich auf die thematische Ausrichtung der Schulentwicklungsarbeit im Rahmen der Profilbildung. Im zweiten Teil geht es darum, mögliche Organisationsformen und -einheiten aufzuzeigen, in denen Reflexionen stattfinden könnten.

→ Steuerungsgruppe (Schulleitung, Gruppe von Lehrenden (mit Leitung), repräsentativ,...)

Lehrerfortbildung

schulinterne

regionale

Supervision

Schulkonferenz

Elternvertretung

Schüler/innen-Vertretung

Kooperation mit der LehrerInnen-Ausbildung

Hochschule

Studienseminare

Lehrer/innenaustausch zwischen Schulen (vgl. 1.1 Aktionsfelder: z.B. internationaler Austausch)

gegenseitige Hospitationen;

Schulaufsicht

Evaluation (wer, was, wann, wozu, wie), z.B. kooperative Evaluation

Mittelverwaltung; Ressourcenbeschaffung...

### **14. Ansatzpunkte (Bereiche und Themen) der Schulprogramm-Arbeit**



Der folgende Text<sup>1</sup> gibt einen Überblick zu den vielfältigen Ansätzen, mit denen an verschiedenen Schulen in Hessen das pädagogische Profil entwickelt worden ist bzw. entwickelt wird.

Er ist folgendermaßen gegliedert:

Teil 1: Ansätze, die sich auf bestimmte Aktivitäts**bereiche** beziehen

Teil 2: Ansätze, bei denen bestimmte pädagogisch-**inhaltliche** Zielsetzungen im Vordergrund stehen.

In einer weiteren Untergliederung dieser beiden Teile werden die einzelnen Aktivitäten jeweils nach folgendem Muster dargestellt:

(lfd. Nummer) *Titel (wie die Schule ihn selbst benannt hat)*: Beschreibung (= Erläuterung anhand der verfügbaren Quelle).

Folgende Quellen wurden ausgewertet:

- **20JHIBS**: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hg.): Edeltraud Klepper-Hahn (Autorin) o.J.: 20 Jahre Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden
- **25JGH** = 25 Jahre Gesamtschule in Hessen. Bestandsaufnahme IGS 1994. Arbeitsgruppe „Bestandsaufnahme IGS“. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) 1994
- **EURO** = Europaschule in Hessen. Eine Perspektive für die Schule von morgen. Hg. von Christian Kubina. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) 1994
- **HMS**: Hessen macht Schule. Projektarbeit: Lernen am Beispiel. Hrsg. v. Hessischen Kultusministerium, o.J.
- **MBS**: Martin-Buber-Schule. Integrierte Gesamtschule mit Ganztagsangebot des Kreises Groß-Gerau in Groß-Gerau. Schulkonzept '95. Hans-Peter Kirsten-Schmidt (Schulleiter) Oktober <sup>1</sup>1995

Die Liste ist vermutlich keineswegs vollständig und sicher nicht aktuell – dies ist auch nicht ihr Zweck. Es sollen vielmehr Anregungen vermittelt werden für die Entwicklungsarbeit in Schulen bzw. Informationen über die Vielfalt der möglichen Schwerpunkte etc.

## 14.1 Bereiche der Entwicklungsarbeit

### 14.1.1 Maßnahmen / Lernorte innerhalb der Schule

- Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern und Personen (z.B. Sportvereine, Musikschulen, Theater, Umweltschutzorganisationen, Jugend- und Altenfürsorge u. Kulturvereine: Freiwillige Angebote am Nachmittag (EURO, 15f.)
- Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung – nicht nur für SchülerInnen der eigenen Schule (EURO, 15f.)
- Erweiterung des schulischen Bildungsangebotes, z.B. Bibliothek, Mediothek; Bereitstellung von Räumlichkeiten für offene Freizeitgestaltung (EURO, 15f.)

---

<sup>1</sup> Die folgende Auswertung wurde unter Mitarbeit von Andrea Dlgosch und Ulrike Staudt erstellt und im Januar 1997 abgeschlossen

- Pädagogische Tage ermöglichen LehrerInnen, SchülerInnen und interessierten Eltern, sich im Sinne schulinterner Lehrerfortbildung neben aktuellen pädagogischen Anliegen auch über zukünftige Entwicklungswege der Schule zu verständigen; Organisation mit Unterstützung der Schulkonferenz (EURO, 54)
- Personelle Zusammenarbeit: Abstimmung von Lernzielen, Anforderungen, Unterrichtsverfahren und Bewertungsmaßstäben durch alle KollegInnen im Rahmen der Fachbereichsarbeit einer kooperativen Gesamtschule, um ein hohes Maß an Durchlässigkeit zu gewährleisten; schulformübergreifender Einsatz von Lehrmaterialien (EURO, 50)
- *Verschiedene Reformpädagogische Schritte*: hoher Unterrichtsanteil der KlassenlehrerInnen; Klassenzimmer als wohnliche Lernwerkstatt; Wochenplan; projektorientiertes, fächerübergreifendes Lernen; Morgenkreis; Klassenrat; Konkret: Umstellung des Stundenplans auf Doppelstunden, verlängerte Pausen; auch Einführung des Team-Kleingruppen-Modells (EURO, 73)
- *Entwicklung eines neuen Wahlpflichtbereichs in den Jahrgangsstufen 9 und 10*: projektorientierte Kurse in die sich die SchülerInnen selbständig einwählen können; wissenschaftsorientiertes Arbeiten (25JGH, 42)
- *Schulbibliothek*: Nutzung der Bibliothek während des Fachunterrichts für alle Jahrgangsstufen ab Klasse 5 (25JGH, 65)

#### **14.1.2 Zusammenarbeit mit anderen Schulen bzw. Schulzweigen**

- Zusammenarbeit mit den Beruflichen Schulen (25 JGH, 42)
- *Kooperation mit beruflichen Schulen im Schulverbund*: Programmierung, Handhabung und Funktionsweise von CNC-gesteuerten Maschinen (25JGH, 104)
- *Regionale Öffnung*: Zusammenarbeit mit umliegenden Schulen (EURO, 15f.)
- *Öffnung des Unterrichts für außerschulische Fachkräfte* z.B. KünstlerInnen, TechnikerInnen, ErzieherInnen, BerufsberaterInnen, WerkmeisterInnen u. SozialpädagogenInnen (EURO, 15f.)
- Aufsuchen außerschulischer Lernorte (EURO, 15f.)
- *Gemeinsame Projekte mit anderen Schulen*, die gemeinsame Anliegen beinhalten; gemeinsame Feste; (EURO, 15f.)
- *Schulzweigübergreifender Unterricht*: der Unterricht des Faches Arbeitslehre der Klasse 8 – mit einem Betriebspraktikum für alle SchülerInnen – und der Fächer Sport und Wahlpflichtunterricht der Klassen 9 und 10 wird in einer kooperativen Gesamtschule schulzweigübergreifend organisiert (EURO, 50f.)

#### **14.1.3 Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen**

- *Umfeld-Lernortenetz*: Das Netz besteht aus folgenden Lernorten: Schule, Schulgelände, schulnaher Raum, Außenstationen, Kontakte im Ausland; inhaltlich sind u.a. der naturwissenschaftliche Unterricht, die Umweltbildung, die Arbeitslehre, die Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung betroffen; (EURO, 59)
- *Öffnung der Schule – freiwillige Arbeitsgruppen für alle Schüler* z.B. mit Schwerpunkten im musikalischen, multikulturellen, umweltpolitischen Bereich; (25JGH, 50)
- *Projekte mit öffentlichen Ämtern und Institutionen* z.B. Umweltamt, THW, Diakonie u. Sozialamt (25JGH, 50)
- *Kooperation mit der Jugendmusikschule (JMS)*; gemeinsamer Unterricht und gemeinsames Musizieren im Ensemblespiel (25JGH, 107)

- *Öffnung der Schule – 'Kulturelle Werkstatt'*: in Zusammenarbeit mit den Partnerschulen werden schulische und außerschulische Kulturarbeit in Projekten, workcamps und workshops verwoben; organisatorischer Rahmen: Projektwochen, Exkursionen, Klassenfahrten und Austauschprogramme (25JGH, 112)
- *Zusammenarbeit mit Sportvereinen*: Wöchentliche Veranstaltungen mit Sportvereinen der Nachbargemeinden (25JGH, 48)
- *Zusammenarbeit mit der Kreisvolkshochschule z.B.* Fremdsprachenangebote für SchülerInnen in Italienisch (EURO, 94)
- *Zusammenarbeit mit dem Elternverein z.B.* Angebote im musischen und sportlichen Bereich (EURO, 94)
- *Zusammenarbeit mit der Vogelkundlichen Beobachtungsstation Untermain z.B.* für den Bereich Ökologie und Naturschutz (EURO, 94)
- *Zusammenarbeit mit ausländischen Gruppen*: Deutschunterricht für ausländische Kinder; Kontakte zu Asylbewerbern, gemeinsame Veranstaltung mit dem Kinderclub, Hausaufgabenbetreuung (25JGH, 55)
- *Zusammenarbeit mit Judo-Gruppen*: Judo-AG (25JGH, 55)
- *Zusammenarbeit mit Schach-Verein* (25JGH, 55)
- *Zusammenarbeit mit Vereinen*: musikalische und sportliche Schwerpunkte (25JGH, 118)
- *Projekt Jung und Alt* (EURO, 95)
- *Schreibwerkstatt Schriftstellerin* (EURO, 95)
- *Theaterarbeit mit dem Jugendhaus* (EURO, 95)
- *Zusammenarbeit mit Umweltamt, Förster, Naturschutzverbänden*: Jährlicher Walderlebnistag (EURO, 95)
- *Gemeinsame Projekte mit der gewerblichen Berufsschule* (EURO, 95)
- *Zusammenarbeit mit ausländischen Vereinen* (EURO, 95)
- *Öffnung zum Gemeinwesen*: Austausch zwischen Schule und gesellschaftl. Umwelt wie Eltern städt. Institutionen wie VHS, Stadtwerke, Bibliothek, Stadtplanungsamt. Außerdem: Galerie mit wechselnden Ausstellungen; Beteiligung an Stadtfesten und -märkten mit Ständen, Musik- und Theaterdarbietungen; Beteiligung an Veranstaltung im Rahmen der Städtepartnerschaft (EURO, 47)
- *Nutzung außerschulischer Lernorte*: zur Vorbereitung und Durchführung internationaler Begegnungen sowie für Maßnahmen und Projekte zur ökologischen Bildung und internationale Begegnungen werden außerschulische Lernorte, z.B. Schulgarten, Harz, Sonnenberg aufgesucht (EURO, 54)
- *Kooperation mit der Stadtjugendpflege*: Sozialpädagogisches Projekt für ältere Jugendliche; Elemente der offenen Jugendarbeit werden in die Arbeit der Schule einbezogen (EURO, 44)
- *Zusammenarbeit mit einem Sportverein*: sportliche und musische Schwerpunkte im Wahlunterricht (25JGH, 87)
- *Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Chor und außerschulischen Orchestern*: Pilotprojekt, gefördert durch das Kultusministerium und den Hessischen Sängerbund; Abschluß mit einem gemeinsamen Chor- und Orchesterkonzert (EURO, 81)
- *Stadtteil- und Gemeinwesenorientierung*: Öffnung zum schulischen Umfeld, der Nachbarschaft in personeller, thematischer, organisatorischer Hinsicht; Bezugspunkte finden sich im

jeweiligen Schulprogramm; Bindung an pädagogisches Konzept und schulischen Bildungsauftrag (EURO, 15f. und 19f.)

- *Tage der (religiösen) Orientierung:* Religionslehrer und Jugendreferenten der Gemeinde gestalten in Form eines Wochenendseminars die schulformübergreifende Begegnung von SchülerInnen (EURO, 81)
- *Überregionale Perspektiven:* curriculare und pädagogische Anliegen werden um überregionale Perspektiven erweitert; die innere Öffnung, die Öffnung für und hin zu Institutionen der Region und die Öffnung für internationale Aspekte sind dabei Eckpfeiler für die Entwicklung eines Schulprogramms (EURO, 15ff.)
- *Zusammenarbeit mit der Stadtteil- und Schulbibliothek:* im Gebäude der Schule; in Koordination mit schulischem und außerschulischem Personal (EURO, 55)
- *Schule als Freizeitraum:* Schule als Jugendtreffpunkt, Kursangebote für die Freizeitgestaltung; Organisation und Betreuung weitgehend (unter Anleitung) durch SchülerInnen (25JGH, 56)

#### **14.1.4 Betreuung / Sozialarbeit**

- *Schulnahe Jugendsozialarbeit:* Betreuung und Beratung von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen in Kooperation mit außerschulischen Trägern; Mittagstisch; Nachmittagsangebote; Unterrichtsprojekte mit sozialpolitischen Schwerpunkten (25JGH, 70)
- *Sozialpädagogische Betreuung, Schulsozialarbeit:* Drei Sozialpädagogen stehen 70 Wochenstunden für Begleitung im Unterricht, Einzelfallbetreuung, systematische Beratung, Schullaufbahnberatung und Lebensberatung zur Verfügung; eine Wandzeitung dokumentiert die Schwerpunkte dieser Arbeit (25JGH, 45)
- *Betreuungsangebot:* Die Grundschule bietet für die Klassenstufen 1 bis 4 in der Zeit von 7.30 bis 13.30 Uhr eine Betreuung der Kinder an; weitgehend selbstbestimmte Freizeitgestaltung, aber auch Hausaufgabenbetreuung durch SozialpädagogInnen (25JGH, 71)
- *Die Kummerlöser:* Zwei KontaktlehrerInnen unterstützen eine feste Gruppe von bis zu acht SchülerInnen der Jahrgangsstufen 6 bis 10 bei der Lösung von Konfliktsituationen und sonstigen Problemen (25JGH, 79)
- *Dienstleistungsbetriebe:* z.B. Teestube, Second-Hand-Shop, Fahrrad-Werkstatt, Reisebüro u.v.m.; Einrichtung und Entwicklung im Regelunterricht/Projektwoche; die 'Dienstleistungen' sind im Rahmen des Ganztagsangebots zu nutzen (25JGH, 38)
- *Fördermaßnahmen:* alle SchülerInnen der Klassen 5-10 können ihre individuellen Lerndefizite im Klassenverband / Jahrgangsverband unter Betreuung der jeweiligen Klassen- und KurslehrerInnen in sogenannten Förderstunden (Randstunden) aufarbeiten (25JGH, 102)
- *Ganztagsangebot:* additives Modell, das sich aus Pflichtunterricht am Vormittag und Wahlunterricht am Nachmittag (Mo/Mi/Do) zusammensetzt; Lern- Spielgruppen, AGs, Förderkurse; Betreuung durch schulisches und außerschulisches Personal (25JGH, 110)
- *Ganztagsangebote:* neben der Verzahnung innerschulischer Aktivitäten soll auch die Öffnung zum regionalen Umfeld gegeben sein; die pädagogische Arbeit umfaßt Förderprogramme, Hausaufgabenbetreuung, Entwicklung neuer Lernbereiche z.B. Umweltkunde, Familienunterricht, praktische Ökologie, sozialerzieherische und spielpädagogische Angebote u.v.a.m. (EURO, 20)
- *Ganztagsangebot:* zweistündige Mittagsbetreuung (Hausaufgabenhilfe und Förderkurse) sowie Nachmittagsbetreuung (AGs) an drei Wochentagen (25JGH, 47)

- *Ganztagsklasse*: täglich von 7.55 bis 16.00 Uhr, freitags bis 13.45; Mittagessen, Arbeitsgemeinschaften mit offenen und geschlossenen Angeboten, Hausaufgabenbetreuung u.v.a.m.; hoher Unterrichtsanteil der jeweiligen KlassenlehrerInnen (25JGH, 91)
- *Hausaufgabenhilfe*: zwei Wochenstunden täglich; ein Schwerpunkt ist die Integration von Kindern ausländischer Herkunft und Kindern von Um- und Übersiedlern; Betreuung durch MitarbeiterInnen der VHS Riedstadt-Stockstadt (25JGH, 49)
- *Integrierte Schulsozialarbeit*: Integration der städtischen Jugendsozialarbeit; gezielte Zusammenarbeit mit sozialpädagogisch wirkenden Einrichtungen, z.B. Diakonisches Werk, Jugendgemeinschaftswerk der Caritas; Einrichtung eines Tagesinternats durch das Jugendsozialwerk des Internationalen Bundes für Sozialarbeit (EURO, 52)
- *Lernmobil*: sozialpädagogische Initiative zur Betreuung von Schulkindern an vier Tagen/Woche in der Zeit von 12.00 bis 17.00; insbesondere für SchülerInnen der Klassen 5 und 6 (EURO, 44)
- *Nachmittagsangebot*: Mittagessen, 'Offenen Freizeit', Hausaufgaben, Nachmittagskurse werden täglich von Lehrkräften und Dozenten aus dem außerschulischen Bereich betreut z.B. Vereine oder vom Trägerverein der Schule bezahlte Honorarkräfte (25JGH, 62)
- *Nachmittagsbetreuung*: täglich ab Unterrichtsende; Mittagessen/ Hausaufgabenbetreuung bis 15.00 Uhr, Träger ist der Förderverein der Schule; die Betreuung wird von KlassenlehrerInnen 5/6, einer Sozialpädagogin und Honorarkräften durchgeführt (25JGH, 64)
- *Öffnung der Schule am Nachmittag*: Insgesamt 14 Unterrichtseinheiten am Nachmittag mit Schwerpunkten im sportlichen und musikalischen Bereich; die Betreuung wird von außerschulischem Personal gegen Honorar durchgeführt (25JGH, 54)
- *Öffnung der Schule*: in Zusammenarbeit mit der Gemeinde werden Betreuungsangebote mit vielfältigen Inhalten offeriert z.B. Fahrradwerkstatt, Mädchenkaffee und Mittagessen (25JGH, 51)
- *Öffnung der Schule – „Schnupperkurse“*: Nachmittags(-Freizeit-)angebote in Zusammenarbeit mit Vereinen unter dem Motto „Freizeit in der Schule“ (25JGH, 114)
- *Offenes Nachmittags-Angebot*: ein außerhalb des Regelunterrichts angebotenes Betreuungsprogramm des Elternfördervereins, innerhalb dessen die Hausaufgabenbetreuung ein wichtiges Element darstellt (25JGH, 59)
- *Offenes Nachmittagsangebot: Pädagogische Mittagsbetreuung*: beaufsichtigte Mittagspause und zweistündiger Nachmittagsblock (verpflichtend) mit Fördermaßnahmen sowie sportlichen, musischen und ökologischen Inhalten; auch 'Schnupperkurse' in Zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen (25JGH, 116)
- *Pädagogische Mittagsbetreuung*: Lern- und Hausaufgabenhilfe, Förderkurse, Arbeitsgemeinschaften; dieses Mittagsprogramm wird an zwei Tagen/Woche von FachlehrerInnen betreut (25JGH, 72)
- *Pädagogische Mittagsbetreuung und Wahlangebot*: an zwei Wochentagen zwei Unterrichtseinheiten Mittagsbetreuung (Hausaufgabenbetreuung, Bibliotheksaufenthalt und Spielangebot), anschließend zwei Unterrichtseinheiten AGs; warmes Mittagessen (25JGH, 63)
- *Pädagogische Nachmittagsbetreuung*: nach gemeinsamen Mittagessen zwei Unterrichtsstunden Projekt; darüber hinaus Hausaufgabenbetreuung und AGs (25JGH, 104)
- *Schüllermenü*: Zubereitung und Verkauf von (Mittags-)Speisen über den Eigenbedarf hinaus, organisatorisch eingebunden in ein vierstündiges Wahlpflichtangebot im Fach Arbeitslehre (25JGH, 67)

- *Schüler kochen für Schüler:* an einem Wochentag bereiten jeweils zwei Kochgruppen eines Jahrgangs das Mittagessen für die gesamte Schülerschaft zu (25JGH, 31)
- *Schulkantine:* Gestaltung und Durchführung weitgehend durch die SchülerInnen; die Möglichkeit des Mittagessens lädt die SchülerInnen ein, nach dem Unterricht in der Schule zu bleiben, um das Nachmittagsangebot zu nutzen (EURO, 72)
- *Verlässliche Öffnungszeiten/ Hausaufgabenbetreuung:* Hausaufgabenbetreuung mit gezielter Nachhilfe (25JGH, 86)

#### **14.1.5 Eltern**

- *Zusammenarbeit mit Elternverein:* Schule und Elternverein sorgen für das Nachmittagsangebot im Bereich Sport und Musik; die Teilnahme an den eingerichteten Gruppen ist an die Zahlung einer finanziellen Aufwandsentschädigung gebunden (EURO, 94)
- *Beratung der Erziehungsberechtigten:* Als besonderer pädagogischer Schwerpunkt werden in den Jahrgangsstufen 5 und 6 die Eltern über den gewünschten Bildungsgang ihrer Kinder beraten (EURO, 93)
- *Schulsozialarbeit:* Offenes Kommunikationsangebot, feste Angebote und intensive Beratung/Betreuung; durchgeführt von SozialpädagogInnen, die eine intensive Zusammenarbeit mit Schulleitung, Kollegium und außerschulischen Sozial-Einrichtungen pflegen (25JGH, 108)

#### **14.1.6 Europa / Internationalität**

- Maßnahmen zur Förderung interkulturellen Lernens und multikulturellen Zusammenlebens (EURO, 15f.)
- *Begegnung mit Osteuropa:* Systematisierung und Vertiefung der Kontakte zu Osteuropa; Begegnungsfahrten; Schüler-Theaterworkshop; Erweiterung des Fremdsprachenangebots (EURO, 56)
- *Europa-Archiv:* beinhaltet a) Dokumentationen vergangener Aktionen als Europaschule und b) Materialiensammlung zur Unterrichtsgestaltung unter dem Aspekt 'Lernen für Europa' (EURO, 87)
- *Europabibliothek:* Erweiterung der ehemaligen Schulbibliothek um Bücher in den Sprachen der Partnerschulen und um Bücher mit europäischen Schwerpunkten (EURO, 75)
- *Europäische Klasse:* gemeinsames Lernen und Arbeiten zweier (7.) Klassenjahrgänge (Deutschland/Frankreich) über das gesamte Schuljahr; Austausch über traditionelle und moderne Kommunikationsmöglichkeiten; gemeinsames Treffen am Ende des Schuljahrs (EURO, 48)
- *Europäische Schülerbegegnung:* mögliche Bausteine: Elemente aus der Abenteuer- und Erlebnispädagogik; Arbeiten in multinationalen Gruppen zu verschiedenen Themen; praktisches Lernen mit allen Sinnen; Durchführung eines internationalen Abends; Zubereitung eines internationalen Essens durch nationale Gruppen; gemeinsame Sportveranstaltungen; Präsentation der Aktionsergebnisse (EURO, 63f.)
- *Europawoche:* Austausch mit den Partnerschulen; internationale SchülerInnen- und LehrerInnenbegegnungen in Arbeitsgruppen und Diskussionsveranstaltungen; Experten informieren im Rahmen dieser Veranstaltungen über zentrale Themen, z.B. 'Berufsausbildung und Studium in Europa – Chancen und Möglichkeiten' (EURO, 81)
- *Freundeskreis Internationaler Partnerschulen:* Austausch von Unterrichtsmaterialien, Aufbau von Fremdsprachenbibliotheken, gemeinsame Unterrichtsprojekte (z.B. Biologie,

Kunst, Musik, Fremdsprachen, Sport); Organisation von Ausstellungen; jährliche ‘Europatage’, an denen alle im Freundeskreis zusammengeschlossenen Schulen ein gemeinsames Treffen organisieren (EURO, 96)

- *Interkulturelle Erziehung*: Erziehungsziele sind u.a.: verschiedene Kulturen und deren Hintergründe kennenzulernen und zu reflektieren, SchülerInnen für interkulturelle Begegnungen zu sensibilisieren und zu motivieren; gefordert wird eine Erweiterung des Fremdsprachenangebots und eine verstärkte Institutionalisierung des Austausches und der Begegnungen von SchülerInnen und LehrerInnen (EURO, 21ff.)
- *Internationale Betriebspraktika*: das Programm zielt vorrangig auf Spracherwerb, interkulturelle Erfahrung, Persönlichkeitsentwicklung und Bereitschaft zu größerer beruflicher Mobilität; vierzehntägig, evtl. auch einjähriges Betriebspraktikum mit Familienunterbringung (EURO, 65)
- *Kunstprojekt mit Schülergruppen aus Ungarn und Dänemark*: unter der Leitung eines bekannten Künstlers arbeiten Schülergruppen aus drei europäischen Ländern im Rahmen einer Kunstprojektwoche an einer Skulptur; die Unterbringung und Verpflegung der Gäste übernehmen deutsche SchülerInnen und LehrerInnen (EURO, 97)
- *Öffnung der Schule – Schulpartnerschaft*: jährliche Besuchsprogramme und Veranstaltungen mit englischen, französischen und polnischen Schulen und Gemeinden (25JGH, 39)
- *Politische Bildung*: curriculare Veränderungen, um europäische Dimension im Unterrichtsgeschehen / in den Unterrichtsinhalten zu etablieren (EURO, 48)
- *Schüleraustausch*: zweiwöchiger Austausch mit Frankreich (25JGH, 100)
- *Schulpartnerschaft mit Mosambik*: grenzüberschreitender Austausch von Erfahrungen; Entwicklung von Hilfestellungen (25JGH, 85)
- *Schulpartnerschaft Prag*: Austausch über unterschiedliche Lebensbedingungen, -erfahrungen; Gastfamilien (25JGH, 58)
- *Schulpartnerschaft und Öffnung der Schule*: Vernetzungen im In- und Ausland mit Schwerpunkten im kulturellen, betrieblichen, ökologischen etc. Bereich (25JGH, 124)
- *Schulpartnerschaft USA*: medientechnische Schwerpunkte (25JGH, 57)
- *Überregionale und internationale Öffnung*: Berücksichtigung der europäischen Dimension im Unterricht und Schulleben; Zusammenarbeit und Austausch mit ausländischen Schulen, Institutionen und Organisationen, aber auch mit Organisationen ausländischer Menschen im Inland; Integration gesammelter Erfahrungen des Austauschs in Jahrespläne und schuleigenes Curriculum; Erweiterung des schulischen Sprachenangebots; Schüleraustausch mit dem Schwerpunkt ‘Kultur- und Spracherwerb’ (EURO, 16)
- *UNESCO-Modellschule*: vorrangiges Erziehungsziel ist die Förderung von Toleranz, Völkerverständigung und Frieden; internationale Schülerprojekte und Initiativen gegen Ausländerfeindlichkeit; englische, französische, türkische und bolivianische Partnerschulen; Austauschfahrten (EURO, 95)
- *Verbundarbeit Internationale Beziehungen*: Schüleraustausch; landesübergreifende Betriebspraktika/ Frankreich (25JGH, 84)

#### **14.1.7 Kooperation und Kommunikationskultur**

- *Arbeiten in Teams*: Sechs Klassen eines Jahrgangs bilden mit den zugeordneten LehrerInnen ein Team, das bis zum Ende der Sekundarstufe I bestehen bleibt; jedes Team wählt einen Teamsprecher, einen Organisator und einen pädagogischen Beauftragten und gestaltet das

Schulleben innerhalb seines Jahrgangs bezüglich des Unterrichts und außerhalb dessen (25JGH, 121)

- *Enge Kooperation der Lehrkräfte im Jahrgang:* insbesondere in den Klassen 5 und 6 wird eine geringe Anzahl von Lehrkräften / Klassen und eine enge Kooperation und Verzahnung der Unterrichtsgestaltung angestrebt; durchschnittlich drei Unterrichtsstunden pro Woche sind für freies Arbeiten, Arbeiten nach Wochenplan und Gruppenarbeit vorgesehen (25JGH, 34)
- *Innere Struktur der Unterrichtsorganisation:* wohnliche Gestaltung der Klassenräume und des Schulgeländes; Bildung fester Bezugsgruppen, KlassenlehrerInnen-Unterricht; Schaffung eines Klassenmittelpunktes für die Kommunikation; Förderung aktiver Mitarbeit von Eltern oder anderen außerschulischen Personen; Auflockerung des Fachunterrichts unter dem Gesichtspunkt der Erziehung zur Selbständigkeit; Rhythmisierung des Schuljahres; Aufbau eines breiten Angebots unterschiedlicher Arbeitsgemeinschaften; praktisches und praxisorientiertes Lernen in fächerübergreifenden Aufgabenfeldern; regelmäßige Durchführung von Projekttagen, Projektwochen, Erkundungen und Praktika; Erstellung schuleigener Jahresarbeitspläne und einer eigenen pädagogischen Profilbildung; Team-Teaching, Team-Kleingruppen-Modell; gemeinsames Arbeiten im Rahmen schulischer LehrerInnenfortbildung (EURO, 15)
- *Jahrgangsbereiche:* jeweils vier Klassen eines Jahrgangs bilden mit den entsprechenden LehrerInnen-Teams einen Jahrgangsbereich, der im Rahmen vorgegebener Strukturen die Unterrichts- und Erziehungsarbeit selbständig plant (25JGH, 73)
- *Jahrgangsteams:* alle SchülerInnen eines Jahrgangs bilden ein Team; Unterrichtsbesetzung dergestalt, daß jede Lehrkraft in allen Klassen des Teams unterrichtet; Intensivierung der fachlichen und pädagogischen Betreuung durch die kooperierenden LehrerInnen eines Teams (25JGH, 26)
- *Jahrgangsteams:* etwa sieben LehrerInnen bilden ein Team des jeweiligen Jahrgangs; das Team begleitet die SchülerInnen des Jahrgangs von der 5. bis zur 10. Klasse (25JGH, 36)
- *Jahrgangsteams:* LehrerInnen-Teambildung pro Jahrgang (25JGH, 80)
- *Jahrgangsteams: schulbezogenes Förderkonzept:* jedes Team setzt sich aus drei Klassen eines Jahrgangs zusammen; methodisch-inhaltliche Planung in Absprache der drei KlassenlehrerInnen; räumlich-organisatorische Abgrenzung der jeweiligen Teams, die auch für die Gestaltung und Instandhaltung ihres Bereiches zuständig sind (25JGH, 68)
- *Jahrgangsteams – überschaubare organisatorische Einheiten:* neun bis zwölf LehrerInnen bilden ein Team, das räumlich und organisatorisch innerhalb der Schule eine Einheit bildet; angestrebt wird, daß LehrerInnen den jeweils eigenen Unterrichtsanteil vergrößern, daher kann auch fachfremd unterrichtet werden; zu Beginn jeder Woche ist eine Teamsitzung angesetzt (25JGH, 74)
- *Jahrgangsteams:* zu den Aufgaben der Teams, die von allen LehrerInnen eines Jahrgangs gebildet werden, gehört u.a. die organisatorische und inhaltliche Planung des Unterrichts und der Fördermaßnahmen (25JGH, 44)
- *Primarstufe:* Rhythmisierung des Vormittags, Jahrgangsteams, zeitliche Öffnung der Schule (25JGH, 25)
- *Rhythmisierung: Schultag – Schulwoche:* offener Anfang ab 7.30 Uhr; Unterrichtsbeginn 8.45 bzw. 8.00 Uhr; Besprechung des Wochenplans; Wandzeitung mit Anregungen, Kritik der SchülerInnen zu Beginn jeder Woche; offene Angebote während der Mittagszeit; ab 15.00 Uhr verbindliche, halbjährliche Zusatzkurse (25JGH, 120)



- *Schultagebuch*: Buch mit Informationen über organisatorische Bedingungen von Schule und Unterricht und aktuelle Begebenheiten; Medium für Rückmeldungen zwischen Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen (MBS)
- *Team-Stammgruppen-Modell (TSM)*: räumlich-organisatorische Zusammenfassung der Jahrgangsklassen; gemeinsame Planung in bezug auf inhaltliche, methodische und organisatorische Gestaltung des Unterrichts und außerhalb dessen (25JGH, 125)
- *Verantwortliche Gestaltung im Teambereich*: Selbstorganisierte Reinigung des jeweiligen Teambereichs durch die Teammitglieder. Mit den eingesparten Geldern werden die Teambereiche Renoviert. Die Organisation liegt bei den Schülern selbst (25JGH, 69)
- *Vernetzung einzelner Kernpunkte innovativer Bemühungen*: unterrichtsorganisatorische und inhaltliche Vernetzungen in Ökologie, Internationale Begegnungen, Innerschulische Öffnung, Handlungsorientiertes Lernen, Regionale Öffnung (EURO, 85)

## 14.2 Pädagogisch-inhaltliche Ansatzpunkte

### 14.2.1 Integration

- *Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Schüler/innen in der Sekundarstufe I (Integrative Erziehung)*: Grund- und weiterführende Schule nehmen keinen Ausschluß einer Behinderungsart bei der Klassenbildung vor; gemeinsame Unterrichtsbetreuung durch LehrerInnen für den Gesamtschul- und den Sonderschulbereich sowie Unterstützung durch einen Integrationshelfer (Zivildienstleistender) pro Klasse; die weitergehende Ausgestaltung des sozialintegrativen Prozesses über den Unterricht hinaus wird von einer Sozialpädagogin geleistet; äußere und Binnendifferenzierung in flexibel gestalteten Zwischenformen; (25JGH, 32)
- *Gemeinsamer Unterricht in Arbeitsgemeinschaften*: SchülerInnen der Sonderschule und der Gesamtschule nehmen in den Jahrgangsstufen 6 bis 9 an gemeinsamen AGs teil, die z.T. von LehrerInnen aus beiden Schulbereichen betreut werden z.B. Theater AG, musikalischer und sportlicher Bereich (25JGH, 99)
- *Integration von Kindern nicht-deutscher Herkunft*: die inhaltliche Gestaltung umfaßt vier Bereiche:
  - Einzelberatung, -betreuung der neu aufgenommenen SchülerInnen;
  - Vermittlung erster Sprachkenntnisse aus der Alltagssituation;
  - Systematischer Sprachunterricht;
  - Vorbereitung auf den regulären Unterricht in einer Kerngruppe; eine städtische Lehrkraft und eine Lehrkraft aus dem Sonderprogramm für Seiteneinsteiger arbeiten in enger Kooperation mit den jeweiligen KlassenlehrerInnen (25JGH, 46)
- *Integration von Kindern ohne deutsche Sprachkenntnisse*: Kinder aus Asylbewerberfamilien erhalten 18 Wochenstunden Förderunterricht neben dem verminderten Unterricht im Klassenverband; zusätzlich erfolgt Nachmittagsbetreuung mit kirchlicher Unterstützung (25JGH, 119)
- *Integrationsmaßnahmen für behinderte Kinder*: Die reformpädagogische orientierte Gruppen- und Projektarbeit wird für die Klassenstufen 5 und 6 angeboten. Dies beinhaltet z.B. Wochenplan und Freiarbeit, Projekte im Bereich einer Schreibwerkstatt, Lesenächte, Europa-Projekt z.B. „Das jüdische Prag“ (EURO, 45)
- *Rückschulung von Sonderschülern*: Anstelle des Englischunterrichtes erhalten die SchülerInnen der 9. Klasse drei Stunden Förderunterricht der in der Regel von den KlassenlehrerIn-

nen der Sonderschule erteilt wird; die RückschülerInnen werden auf den Hauptschulabschluß in ihrem 10. Schulbesuchsjahr vorbereitet (25JGH, 98)

- *Produktionsschule zur Eingliederung benachteiligter Jugendlicher mit Verhaltensstörungen*: ein ehemaliger Bauernhof wurde zu einer Außenstelle der Schule, in der nach dänischem Vorbild benachteiligte Jugendliche im Lern-, Leistungs-, Verhaltensbereich und im sprachlichen Bereich gefördert werden z.B. Umweltprojekte: Kläranlage, Brauchwasseranlage, Solarenergie (EURO, 101)
- *Teilbeschulung / Teilintegration*: Teilbeschulung für HauptschülerInnen mit erheblichen Lernrückständen in mindestens zwei Hauptfächern und SchülerInnen aus dem Sonderschulbereich, die den Hauptschulabschluß anstreben; Teilintegration als Vorstufe zur Rückschulung (25JGH, 97)
- *Interkulturelles Lernen*: SchülerInnen nicht deutscher Herkunft lernen zusammen mit deutschen unter kultureller Aufgeschlossenheit und Wahrung der eigenen kulturellen Identität (Euro, 96)

#### **14.2.2 Kommunikative, soziale Kompetenz**

- *Demokratische Erziehung*: Schaffung eines schulinternen Entscheidungs-, Handlungsraums für die SchülerInnen ab Klasse 7 z.B. durch Mitbestimmung anhand einer Klassenratsstunde, Klassensprecher AG, Vollversammlung der SchülerInnen (25JGH, 29)
- *Verantwortliche Teilhabe der SchülerInnen am Schulgeschehen und der Schulentwicklung*: Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrern im Sinne einer demokratischen Konsensbildung und des Konfliktaustragens (EURO, 60)
- *Kooperatives Lernen in vernetzten Systemen KOKOS*: Im Wahlpflichtunterricht der Klassen 9 und 10; am Beispiel eines aktuellen Problems (Bau der A 44) sollen SchülerInnen lernen, Interessen verschiedener Gruppen zu erkennen und abzuwägen, um schließlich einen eigenen Standpunkt bzgl. des aktuellen politischen Geschehens zu gewinnen; Interviews zu führen, naturwissenschaftliche Instrumente kennenzulernen und anzuwenden und politische Entscheidungsprozesse nachzuvollziehen und zu beeinflussen stehen daher im Mittelpunkt; Projekt in Kooperation mit außerschulischen Institutionen z.B. mit der Gemeinde und der Straßenbaubehörde (25JGH, 115)
- *Soziales Lernen*: 'Wir über uns': zwei Wochenstunden anstelle von Religion; diese Stunden sind, neben ethischen Inhalten, in fünf Phasen gegliedert: Orientierung, Einführung von Normen, Umgang mit Konflikten, Produktivität, Auflösung; Ziel: Stärkung der psychosozialen Kompetenz (25JGH, 78)

#### **14.2.3 Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung (IKG)**

- *IKG*: Eingebunden in den Modellversuch KOKOS (HIBS), der die Entwicklung und Erprobung von Software und Lernmaterialien zum kooperativen Lernen im vernetzten Systemen beinhaltet, ist die Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung an den Polytechnikunterricht der 8. Klassen gekoppelt (25JGH, 109)
- *IKG*: Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung für SchülerInnen der Jahrgänge 7-9; an zwei Wochenstunden innerhalb des Wahlpflichtangebots; auch Doppelbesetzung des Unterrichts in Zusammenarbeit mit anderen FachlehrerInnen, um einen vielseitigen, reflexiven Umgang mit der EDV zu initiieren z.B. Diagramme, Kalkulationen, Textverarbeitung (25JGH, 40)

- *IKG*: Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung für SchülerInnen des Jahrgangs 7 als Heranführung an die in den Jahrgängen 8-10 angebotenen Informatik-Kurse (25JGH, 101)
- *IKG*: Informations- und Kommunikationstechnische Grundbildung für SchülerInnen des Jahrgangs 8; hier soll benutzer- und expertenorientiertes Wissen im Umgang mit dem Computer vermittelt bzw. zur kritischen Reflexion angeregt werden; Teamteaching; Umfang: 2 Jahreswochenstunden Z.B. Entwicklung einer Zeitung, Scannerkassen im Supermarkt (25JGH, 111)
- *Computerkorrespondenz*: Im Rahmen der Schulpartnerschaft und des Schüleraustausches mit Frankreich, Polen, Rußland, Finnland, Schottland, Spanien (EURO, 54)
- *IKG*: In Klasse 7 steht für ein halbes Jahr die informations- und kommunikationstechnische Grundbildung im Mittelpunkt (25JGH, 24)

#### **14.2.4 Berufswahlhilfe**

- *Berufswahlunterricht*: Betreuung der Praktikumsplatzsuche, der Praktikumsvor- und -nachbereitung; inhaltliche und organisatorische Vorbereitungen von Erkundungen eines mittleren Betriebes/Großbetriebes; Übungen für Vorstellungsgespräche und Einstellungstests; diese Übungen werden von eingeladenen Vertretern der Arbeitgeberverbände durchgeführt; Informationsveranstaltungen über weiterführende Schulen, die aktuelle Ausbildungslage u.v.a.m. (25JGH, 106)
- *Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt, eigene Berufsfindung*: Einstieg in die Thematik im 7. Schuljahr: Überblick über verschiedene Berufsbereiche, Kennenlernen verschiedener Arbeitsformen; im 8. Schuljahr erste Schullaufbahnberatung und enge Kooperation mit dem Arbeitsamt; im 9. Schuljahr Vorbereitung und Nachbereitung des 3wöchigen Betriebspraktikums, Vorbereitung auf Aufnahmetests u.v.a.m.; im 10. Schuljahr berufs(-findungs)zentrierte Unterrichtseinheiten, Schullaufbahnberatung; ebenso werden durch Betriebserkundungen, Berufsinformationsausstellungen, Betriebspraktika, Berufsberatung Möglichkeiten geboten, eigene Vorstellungen, Erwartungen und Neigungen zu entdecken (25JGH, 43)
- *Schwerpunkt Arbeitslehre*: Projektorientierte Unterrichtseinheiten für die Klassenstufen 5 bis 10; die zweiwöchigen Betriebspraktika der Klassen 8 und 9 sind in Kooperation mit den jeweiligen KlassenlehrerInnen eingebunden (25JGH, 24)
- *Erarbeitung eines Konzepts mit dem Hessischen Sozialministerium und der Universität Frankfurt am Main*; dieses Konzept beinhaltet die berufliche Orientierung in Anschluß an die Schulzeit sowie Ergänzungsschritte in Hinblick auf sinnvolle Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für behinderte SchülerInnen (25JGH, 32)

#### **14.2.5 Lernorganisation, Arbeitsmethoden**

- *Äußere Differenzierung (E/G) ohne konstante Trennung in Niveaueurse*: Binnendifferenzierung, Individualisierung der Lernschritte und differenzierte Beurteilung stehen bei der Unterrichtsgestaltung im Vordergrund; in höheren Klassenstufen werden leistungsschwächere SchülerInnen von einer weiteren Lehrkraft in den Hauptfächern zusätzlich unterrichtet. Trotz unterschiedlicher Bewertung ist der Unterricht im Klassenverband von Vorteil (25JGH, 76)
- *Freie Arbeit*: SchülerInnen der Jahrgangsstufen 5 bis 10 sollen über Wochenplanarbeit an selbständiges Arbeiten zu fächerübergreifenden Themen herangeführt werden (25JGH, 66)

- *Freie Arbeit und Wochenplan für alle SchülerInnen der Klasse 5*: mindestens zwei Stunden/Woche, die in die regulären Stunden der Fächer Deutsch und Gesellschaftslehre integriert sind (25JGH, 113)
- *Freies Lernen / Wochenplan*: SchülerInnen der Klassen 5 bis 7 erhalten vier Wochenstunden mit dem Ziel kooperativer zu arbeiten, kreativ die Zeit einzuteilen, eigenständiges Lernen soll ermöglicht werden. SchülerInnen ab Klasse 8 sollen ein Thema nach Wahl über einen längeren Zeitraum bearbeiten. FachlehrerInnen und KlassenlehrerInnen arbeiten in intensiver Koordination bzgl. der inhaltlichen und methodischen Gestaltung (25JGH, 27)
- *Freies Lernen*: Unter Absprache mit den entsprechenden KlassenlehrerInnen können SchülerInnen der Klassen 5 bis 10 im verbindlichen zwei bzw. dreistündigen Zusatzunterricht aus dem inner- und/oder außerschulischen Bereich unterschiedliche Lerninhalte für sich auswählen z.B. aus dem handwerklichen Bereich (25JGH, 122)
- *Lernbereich 'Selbständiges Lernen'*: Anpassung der Studentafel in Hinblick auf den neuen Lernbereich durch die Setzung fachlicher und pädagogischer Akzente; Beteiligung aller LehrerInnen eines Teams z.B. durch flexible Gestaltung der Arbeits- und Freizeit, Aktive Mitarbeit im Schulbereich: Cffee, Bücherei, Werkstatt (25JGH, 126)
- *Wochenplan / Freie Arbeit*: Unter dem Aspekt 'Schule als Lernheimat' werden neben Morgenkreisen u.a. auch Wochenplanarbeit / Freie Arbeit angeboten ebenso innere und äußere Differenzierung und Wahlpflichtstunden (EURO, 95)
- *Selbständiges Lernen*: a) Wochenplan – Arbeitsstunden – Diplome (5 bis 8); b) Freie und Feste Vorhaben (9 und 10): ausgehend von je einer 'Arbeitsstunde' mit festgelegten Aufgabenstellungen in den Fächern Englisch und Mathematik in Klasse 5 soll sich die Gestaltung der Arbeitsaufträge mit steigender Jahrgangsstufe zunehmend zu einer rein schülerbestimmten entwickeln; 'Feste Vorhaben' sind Lehrgänge zum Erwerb spezieller Fähigkeiten im künstlerischen, polytechnischen und naturwissenschaftlichen Bereich; die in diesen Lehrgängen erworbenen Berechtigungen dienen als Voraussetzung, in den 'Freien Vorhaben' selbstbestimmte Inhalte mit selbstgewählten Methoden zu thematisieren; die SchülerInnen der Jahrgangsstufen 9 und 10 bearbeiten jeweils vier „Feste Vorhaben“ und vier „Freie Vorhaben“ (25JGH, 77)
- *Wochenplanarbeit*: Unterschiedliche und flexible Wochenstundenzahl für die Klassen 5 bis 10; Zusammenarbeit mit der Außenstelle des HILF/Wiesbaden; mit fortschreitendem Alter der Jahrgänge lösen sich die lehrerbestimmten Inhaltsvorgaben sowie deren Fächergebundenheit immer mehr auf (25JGH, 82)
- *Wochenplanarbeit 5. bis 8. Jg.*: Im Stundenpensum der Fächer Deutsch und GL mit zwei bis vier Wochenstunden enthalten; Erweiterung der Wochenplanarbeit um Phasen des Selbständigen Lernens in den Fächern Biologie, Chemie und Physik im 8. Schuljahr (25JGH, 96)
- *Reformpädagogisch orientierte Auflockerung der Unterrichtsorganisation und der Gestaltung des Schullebens*: Methodische Schwerpunkte: Offener Unterricht (Freie Arbeit, Projektunterricht, Wochenplan); Gemeinwesenorientierung (Schule öffnet sich in Richtung des Einzugsgebietes und beteiligt sich an öffentlichen Projekten (EURO, 16ff.)
- *Phasen selbstverantworteten Lernens*: Für SchülerInnen der Jahrgangsstufen 5 bis 7 in mindestens vier Wochenstunden, die für Wochenplanarbeit innerhalb des Kernunterrichts vorgesehen sind, fächerübergreifend; zwei Wochenstunden Freie Arbeit für die Jahrgänge 8 bis 10 (25JGH, 89)

#### **14.2.6 Öffnung der Schule**

- *Offenes und kooperatives Lernen*: Arbeiten nach Tages-, Wochen- und Jahresplan sowie Arbeiten in fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten und -projekten, kooperatives Lernen ab Klasse 7; aufbauend auf den Erfahrungen der SchülerInnen mit diesen Lernformen aus dem Grundschul- und Förderstufenunterricht (EURO, 60)
- *Offener Anfang*: Ab 8.00 Uhr besteht für die SchülerInnen der Jahrgänge 5-8 die Möglichkeit, Aufgaben zu erledigen, Gespräche mit der Klassenlehrerin zu führen, zu essen etc. der Fachunterricht beginnt ab 9.00 Uhr. Für das 7. und 8. Schuljahr gibt es einen 'Aufgaben-nachmittag' pro Woche (25JGH, 33)
- *Offener Unterricht*: Freie Arbeit, Wochenplan, projektorientierter Unterricht (EURO, 17ff.)
- *Offenes Lernen – Projekte*: Praktisches Lernen, Herstellung von Modellen, Organisation von Ausstellungen, Exkursionen und Interviews, Projekte mit jeweils einem naturwissenschaftlichen und einem gesellschaftlich-künstlerischen Schwerpunkt pro Jahrgang Einbeziehung von Experten z.B. Förster, Umweltschützer, Stadtplaner, Berufsberater (25JGH, 75)

#### **14.2.7 Projektarbeit**

- *Projekttag der Klassen 8*: Auseinandersetzung mit dem Wohnort bzgl. politischer, sozialer und kultureller Gegebenheiten und Möglichkeiten; vierständiger Block pro Woche über das gesamte Schuljahr (25JGH, 53)
- *Praktisches Lernen in der Schule und außerhalb*: Für SchülerInnen aller Jahrgangsstufen; differenziertes inhaltliches Angebot; handlungsorientierter Unterricht wird im Pflicht- und Wahlpflichtbereich angestrebt und durch Projekte mit musikischem/künstlerischem/sportlichem Schwerpunkt ergänzt. Langzeitprojekte zum Nutzen der Schulgemeinschaft: Bistro, Gestaltung der Pausenhalle (25JGH, 35)
- *Projektarbeit*: Planarbeit für SchülerInnen der Klassen 5 und 6; Projektarbeit in den Jahrgangsstufen 7 bis 10; im Rahmen des Pflichtunterrichts; Unterstützung der Arbeitsgruppen durch das HILF im Rahmen der schulinternen Lehrerfortbildung z.B. „Bücher und Schrift“, „Tiere im Winter“, „Lernen nach Wagenschein“ (25JGH, 94)
- *Projektorientierter Unterricht*: Fächerübergreifende, handlungsorientierte und produktorientierte Projekte werden im Klassenverband der Klassen 5, 6 und 7 durchgeführt (25JGH, 61)
- *Projektunterricht*: Unterschiedliche Organisationsformen des Projektunterrichts: a) Projektwoche im Jahrgangsteam – Typ I: in Arbeitsgruppen, z.T. klassenübergreifend, wird eine Woche an einem bestimmten Thema gearbeitet; parallel kein Regelunterricht; b) Projektwoche im Jahrgangsteam – Typ II: Zusammenfassung der am einem Projekt beteiligten Fächer zu Blöcken; Regelunterricht findet parallel statt; c) Projekttage: (meist klassenbezogene) Arbeit an einem bestimmten Projekt für ein bis zwei Tage (25JGH, 81)

#### **14.2.8 Fachübergreifende Arbeit**

- *Fächerübergreifendes Wissen und Denken*: Umsetzung einer bereits in der Primarstufe erprobten Unterrichtsform in der weiterführenden Schule (EURO 60)

#### **14.2.9 Sprachtraining**

- *Sprachliche Bildung*: Deutsch-Intensivkurse, besondere Fremdsprachenfolge (u.a. Polnisch und Russisch als 1. Fremdsprache), ausgebauter Förderunterricht für Deutsch, Fachsprachen, Englisch; Hausaufgabenbetreuung (EURO, 51)

- Sprachwerkstatt: in einem ehemaligen Sprachlabor werden Kreatives Schreiben und Spracherwerb computerunterstützt gefördert; die SchülerInnen können an internationalen Computernetzen teilnehmen (EURO, 54)
- Literarischer November: Begegnungen mit literarischen Kunstwerken; Autorenlesungen für die Sekundarstufe I und II; Workshop: 'Kreatives Schreiben' und 'Schüler/innen spielen Theater'; Theaterbesuch (EURO, 81)
- Schreibwerkstatt: die Grundausrüstung für die einzelnen Klassen umfaßt u.a.: gemütlich ausgestaltete Lesecken mit anregenden Büchern; themenbezogene Bücherkisten (unbefristete Leihgabe der Stadtbibliothek); Sammlung von Spielen und Unterrichtsmaterialien mit Schreibregungen; tägliche Präsentation eigener und fremder Texte; regelmäßiger Besuch von Kinder- und Jugendbuchautoren, Liedermachern (HMS, 16ff.)

#### **14.2.10 Fremdsprachen**

- Flüchtlingspatenschaft: gemeinsam leben – gemeinsam arbeiten: Patenschaft für ein Erstaufnahmelager; theoretische, informatorische und reflexive Arbeit in der Schule, praktische Arbeit vor Ort (HMS, 4ff.)
- Förderung von Schülern und Schülerinnen nicht-deutscher Herkunft: Intensivkurse für sogenannte Seiteneinsteiger; nach einem halben Jahr wird ein individueller Stundenplan für die jeweiligen SchülerInnen erstellt, der Unterricht im Intensivkurs und in der Regelklasse kombiniert; i.d.R. können die SchülerInnen nach einem Jahr den Regelklassen zugewiesen werden (25JGH, 41)
- Frühenglisch / Frühfranzösisch: der Fremdspracherwerb im Grundschulbereich soll ab dem ersten Schuljahr mit Frühenglisch und ab dem dritten Schuljahr mit Frühfranzösisch auf spielerische Weise gestaltet sein; darüber hinaus sieht das Gesamtkonzept 'Interkulturelles Lernen für Grundschüler' auch Austauschprogramme und fächerübergreifende Projekte vor (EURO, 60)
- 'Früher mehr Fremdsprachen lernen': seit dem Schuljahr 1994/95 besteht in der Europaschule Kassel folgendes Angebot: Russisch wird ab der Klasse 5 als erste Fremdsprache gelernt; parallel hierzu wird in Klasse 5 und 6 Englisch, das in der Grundschule schon vermittelt wurde, zweistündig weitergeführt; Englisch wird ab Klasse 7 als 2. Fremdsprache verpflichtend; ab Klasse 9 kann neben Französisch oder Latein auch Spanisch oder italienische Landeskunde als AG gewählt werden. Hinzu kommen Austauschprojekte in den Jahrgängen 8 od. 10 (EURO, 56)
- Bilingualer Unterricht: in den Fächern Geographie wird ab Klasse 9 und in Mathematik ab Klasse 11 in Englisch unterrichtet (EURO, 87)

#### **14.2.11 Mathematik**

- *Thematisches Arbeiten im Mathematik-Unterricht*: für SchülerInnen der 5. Klassen; dieses Projekt schafft bzgl. des Mathematik-Unterrichts Raum für eine erfahrungs-, anwendungs- und handlungsorientierte Gestaltung; Wochenplanarbeit wird angestrebt; zur Verfügung stehen 4 Unterrichtsstunden /Woche, die inhaltlich-methodisch von den jeweiligen FachlehrerInnen in Kooperation mit den KlassenlehrerInnen ausgearbeitet werden. Das Konzept soll möglichst auf den GL-Unterricht ausgeweitet werden (25JGH, 52)

#### **14.2.12 Musik, Kunst, Theater**

- Musical-Gruppe am Nachmittag für SchülerInnen aller Klassen: Vorbereitung und Aufführung von Musicals (25JGH, 88)
- Musischer Schwerpunkt: SchülerInnen der Jahrgangsstufen 5 und 6 erhalten eine Stunde Musikunterricht im Klassenverband und können sich zusätzlich in Kurse mit vielfältigen Inhalten, z.B. Chor, Orchester, Tanz, ein- und mehrstimmiges Singen, Gitarre, Geige etc., einwählen (25JGH, 92)
- Musisch-technischer Unterricht: für SchülerInnen der Klassen 5 und 6; der MTU, der anstelle von Musik angeboten wird, beinhaltet für zwei Jahre vier Themen, die von den SchülerInnen mitbestimmt werden z.B. soziale Aufgaben in der Familie, Fahrradwerkstatt, musizieren, tanzen und basteln (25JGH, 60)
- Theater AG, Musik AG: Freiwilliges Angebot am Nachmittag (25JGH, 99)
- 'response' - Kommunikation mit Neuer Musik: in mehreren aufeinander abgestimmten Phasen lernen SchülerInnen, durch kreatives Gestalten mit den Techniken zeitgenössischer Komponisten auf Themen, die sie bewegen, musikalische Antworten zu finden; sie entwickeln eine neue Hörfähigkeit für musikalische Werke; Zusammenarbeit mit KomponistInnen und MusikerInnen; Aufführungen, Feste und Workshops (HMS, 40ff.)

#### **14.2.13 Naturwissenschaften**

- *Gewächshaus mit integriertem Biologie-Klassenraum*: im praxisorientierten Unterricht sollen die SchülerInnen einen verantwortungsbewussten Umgang mit der Umwelt lernen; den räumlichen Rahmen bietet hierfür z.B. ein großes, durch Solarenergie beheiztes Gewächshaus, das einen Biologie-Klassenraum beinhaltet (EURO, 111)
- *Lernbereich Naturwissenschaften*: einen Schwerpunkt im Rahmen des fachübergreifenden Unterrichts (Biologie, Chemie und Physik) bilden Schülerversuche zu Fragestellungen, die sich zum Teil an den Inhalten zum Modellversuch PING des IPN/Kiel orientieren; um eine ausreichende Betreuung der SchülerInnen in der Anfangsphase von Schülerexperimenten und die fachliche Unterstützung von KollegInnen bei fachfremden Unterricht zu gewährleisten, ist eine der wöchentlich drei Nawi-Stunden mit zwei FachlehrerInnen besetzt. Themenbeispiele: Sinne, Erforschung eines Lebensraumes, Bienen (25JGH, 37)
- *Naturwissenschaften im Wahlpflichtbereich ab Klasse 7*: theoretische und praktische Beschäftigung mit aktuellen Schwerpunkten, z.B. Nahrungsmittelchemie, Wasser- und Gewässeruntersuchung u.v.a.m.; im 7. und 8. Schuljahr dominiert das Fach Biologie; in den darauffolgenden Jahren kommen chemotechnische und physikalische Betrachtungsweisen ergänzend hinzu (25JGH, 90)

#### **14.2.14 Ökologie**

- *Ökologische Bildung*: Das hessische Landesprogramm Europaschule beinhaltet die ökologische Bildung als einen von zwei inhaltlichen Schwerpunkten; folgende organisatorische Rahmenbedingungen werden als Grundvoraussetzung für die Gestaltung der Arbeitsbereiche ökologischer Bildung genannt: innere Öffnung, Öffnung für und hin zu Institutionen der Region und Öffnen für internationale Aspekte; die Arbeitsbereiche erstrecken sich über die Gebiete Schutz und schonender Umgang mit natürlichen Ressourcen; Nahrung und Ernährung; Freizeitgestaltung; Information und Kommunikation; Neue Technologien; Wohnungs- und Arbeitsbedingungen und Umweltmedizin (EURO, 15 und 21ff.)
- *Ökologische Bildung*: Unter dem Arbeits- und Gestaltungsaspekt 'ökologischer Schulgarten' wird eine Neugestaltung des Schulgeländes vorgenommen; z.B.: Anlegen einer Streu-

obstwiese, Kräuterspirale; darüber hinaus werden auch Untersuchungen zur Energiesituation des Schulhauses durchgeführt; Solaranlage zur Heißwasserbereitung in der Turnhalle (EURO, 46)

- *Ökologische Grundbildung an außerschulischen Lernorten – das Jugendwaldheim Roßberg*: Kopfbetontes Lernen soll um affektives, erlebnisorientiertes Lernen ergänzt werden, wobei originäre Standorte hierfür den Ausgangspunkt bilden sollen; die inhaltliche Gestaltung berücksichtigt historisch und gegenwärtig bedeutsame ökologische Aspekte z.B. Wald, Landwirtschaft, Wasser, Energie (25JGH, 95)
- *Ökologische Grundbildung im Lernorte-Netz. Konzeptbausteine für Schule und Lehrerbildung*: Modellversuch des Jugendwaldheims Roßberg; Beteiligung von Schulen mit den Zielperspektiven schulintegrative Entwicklung von Bausteinen zur 'Ökologischen Grundbildung', d.h. Aufbau eines Schulbiologiezentrums Biedenkopf. Verankerung eines Stufenkonzepts und pädagogisch behutsame Erschließung regionaler Krisenfelder (EURO, 62)
- *Ökostation*: SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und zwei Biologiestudenten der Universität Frankfurt haben in Zusammenarbeit mit Vereinen der Region und Verbänden des Umwelt- und Naturschutzes eine Ökostation errichtet; die in Beobachtungen und Untersuchungen gesammelten Ergebnisse werden in Ausstellungen, Presseerklärungen, Dokumentationen und Unterrichtshilfen verwertet (EURO, 75ff.)
- *Ökostation im Schulgarten*: Bestandteil des Schulgartens, der Biotope beinhaltet und auch als Nutz- und Liefergarten dient: Wald- und Heckenbiotope, Streuobstwiesen, Tümpel- und Teichanlagen, Gesteinsbiotope, Bauerngarten, Kräutergarten, Gewächshäuser, Bienen-, Schaf-, und Geflügelhaltung, Vogelbeobachtungshaus, Gartenarche u.v.m.; Betreuung durch Klassenpatenschaften (25JGH, 83)
- *Science across Europe*: Unterrichtseinheiten in den naturwissenschaftlichen Fächern zu aktuellen (Umwelt-)Themen z.B. saurer Regen über Europa, regenerative Energiequellen in Europa, Kontakt und Austausch mit anderen Schulen in Europa (25JGH, 30)
- *Wahlpflichtkurs 'Schulbegrünung'*: Die Schüler sollen zu einem verantwortungsbewußten, umweltfreundlichen Verhalten erzogen werden, sie sollen kommunale Umweltprobleme erkennen und Einzelmaßnahmen zu ökologischen Veränderungen des Schulgeländes vornehmen können; praktische Maßnahmen: u.a. ein Biotopgelände mit Nisthügeln, eine Feuchtwiesenzone, ein Teich, eine Wildwiese mit Trockenmauer, ein Hummelhaus, ein Gewächshaus mit Kräuterezucht (EURO, 75)
- *Cinq flammes*: Europaweit durchgeführtes Projekt mit Schwerpunkten aus dem ökologischen Bereich, es soll SchülerInnen und LehrerInnen aus Belgien, Deutschland, Frankreich, Luxemburg und der Schweiz zusammenführen. Themenbeispiel: Boden, Wasser, Wald (EURO, 84)

#### **14.2.15 Sport**

- *Wahlangebot im sportlichen Bereich*: Das Wahlangebot erstreckt sich auf die Bereiche Sport und Polytechnik/Arbeitslehre und findet an zwei Nachmittagen/Woche statt; die Betreuung leisten FachlehrerInnen. Teilnahme bei „Jugend trainiert für Olympia“ (25JGH, 103)
- *'Sport ohne Grenzen' – Zusammenarbeit mit der Gesamthochschule Kassel*: Das von 1985 bis 1988 laufende Projekt 'Sport ohne Grenzen' hatte das Ziel, die Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher durch offene Sportangebote und sport-sozialpädagogische Angebote im Stadtteil zu verbessern; ab 1990 Fortsetzung dieser Arbeit durch das Projekt 'Aussiedler-



Integration' in Zusammenarbeit mit einem örtlichen Sportverein und einer AB-Maßnahme (EURO, 52f.)

#### **14.2.16 Gesundheitserziehung**

- *Gesundheitserziehung*: Jahrgang 5: Theoretische und praktische Umsetzung des Themas 'Nahrung und gesunde Ernährung'; Jahrgänge 6 bis 10: Einrichtung von Wasser- und Fruchtbars; 'Einsatz der 'Rauchmaschine'; Bewegungsförderung; Einsatz von Entspannungs- und Konzentrationsübungen im Unterricht; Drogenprävention; Projektstage, Projektwochen und Schulfeste mit thematischen Schwerpunkten aus der Gesundheitsförderung; Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen und Organisationen (MBS)
- *Netzwerk Gesundheitsfördernde Schule*: Modellversuch, der dazu beitragen soll, schulökologische Ansätze (gesunde Ernährung, Pausengestaltung, Bewegungsförderung) zu vertiefen und die Kooperation mit außerschulischen Partnern zu fördern (EURO, 54)
- *'Gesundes Pausenbrot'*: Herstellung und Verkauf von Vollwertprodukten in den Pausen und der Mittagspause, involviert in das Programm 'Arbeit statt Sozialhilfe'; Träger ist der Landkreis Kassel (25JGH, 117)
- *Biologisch-ökologischer Schwerpunkt*: in Zusammenarbeit mit Medizinern und Psychologen aus der Elternschaft wurden bereits Projekte zur Suchtprävention (rauchen) durchgeführt; in Biologiekursen im Wahlpflichtunterricht, in Projekten und Arbeitslehre-Einheiten werden Schwerpunkte aus dem Bereich der Gesundheitserziehung und der Ökologie aufgegriffen; in Kooperation mit dem Gesundheitsamt, den Krankenkassen und dem Naturschutzzentrum Hessen werden wichtige Bildungsinhalte vermittelt z.B. Ernährung (25JGH, 93)

## Personen- und Sach-Register

Arbeitsgruppen .....	147	Nadolny .....	123
Dörger .....	133	Schulaufsicht .....	137
Evaluation .....	62	Schulentwicklung .....	132
Ganztagsangebot .....	101, 170	Schülerinnen und Schüler .....	166
Gesamtschule .....	101, 119	Schulkonzept .....	136
GEW .....	96	Schulleiter .....	102, 148
HeLP .....	117	Schulleitung .....	119
Konferenz .....	144	Schulprogramm .....	46, 113, 157
Konferenzen .....	119	SozialpädagogInnen .....	101
Konflikte .....	114	Steuergruppe .....	102
Konzeptgruppe .....	133	Systemtheorie .....	79
Lehrerbildung .....	120	Themen und Probleme .....	77
Lehrerfortbildung .....	117, 120, 125, 137	TKM .....	149
Lehrerinnen und Lehrer .....	167	Verbindlichkeit .....	151

## 15. Publikationen zu Schulentwicklung, Schulprogramm, Evaluation

Die folgende Liste ist nach Jahrgängen (und innerhalb der Jg. nach dem Alphabet) geordnet.

### 2002:

- Bastian/Ludwig/Neuner/Sievers 2002:* Johannes Bastian, Rainer Ludwig, Ingrid Neuner, Thomas Sievers: Praxishilfen Unterrichtsentwicklung. In: Pädagogik, 54, 2002, 4, S. 6-39 (Themenheft)
- Bayerwaltes 2002:* Marga Bayerwaltes: Große Pause. Nachdenken über Schule. Antje Kunstmann
- Beetz u.a. 2002:* Sibylle Beetz, Fritz Bohnsack usw.: Sozialer Wandel und Konsequenzen für Schule, Unterricht und Lehrberuf – Bilanz und Perspektiven. In: Frank Achtenhagen, Ingrid Gogolin (Hg.): Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 133-158
- Benner 2002:* Dietrich Benner: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: ZfPäd, 48, 2002, 1, S. 68-90
- Böttcher 2002:* Wolfgang Böttcher: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Juventa
- Cieslik 2002:* Peter Paul Cieslik: Schul sponsoring. In: Ingrid Lohmann, Rainer Rilling (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Leske+Budrich, S. 177-188
- Ditton/Merz/Edelhäuser 2002:* Hartmut Ditton, Daniela Merz, Tanja Edelhäuser: Einstellungen von Lehrkräften und Schulleiter/innen zu zentralen Testuntersuchungen an Schulen. In: EP, 16, 2002, 1, S. 17-34
- Eckert 2002:* Thomas Eckert: Konsequenzen aus internationalen bildungsstatistischen Studien für eine regionenbezogene Bildungsforschung. In: Bildung und Erziehung, 55, 2002, 1, S. 45-57
- Ender/Strittmatter 2002:* Bianca Ender, Anton Strittmatter: Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe. StudienVerlag

- Fried 2002*: Lilian Fried: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie. Juventa
- Friehe 2002*: Barbara Friehe: Das amerikanische Schulwesen zwischen Marktideologie und staatlicher Verantwortung. Standardisierung, Privatisierung und Wettbewerb als Reformprogramm für das amerikanische Schulsystem. Peter Lang
- Hamann 2002*: Bruno Hamann: Neue Herausforderungen für eine zeitgemäße und zukunftsorientierte Schule. Unter Mitarbeit von Birgitta Hamann. Lang
- Hatcher 2002*: Richard Hatcher: Schools under New Labour – Getting Down to Business. In: Ingrid Lohmann, Rainer Rilling (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Leske+Budrich, S. 109-132
- Heinrich 2002*: Martin Heinrich: Das Schulprogramm als effektives Reforminstrument? Von den Versuchen, alte Strukturen aufzubrechen. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 28, Winter 2001/02, S. 87-103
- Helmke/Jäger 2002*: Andreas Helmke, R. S. Jäger (Hg.): Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext.
- Holtappels/Müller/Simon 2002*: Heinz Günter Holtappels, Sabine Müller, Frank Simon: Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung? Inhaltsanalyse aller Hamburger Programmtexte. In: Die Deutsche Schule, 94, 2002, 2, S. 217-233
- Jürgens/Niederdenk/Pahde 2002*: Eiko Jürgens, Anne Niederdenk, Martina Pahde: Schulprogramm und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Einstellung, Umsetzung und Wirkung von Schulprogrammen. Bielefeld: Fakultät für Pädagogik (vorher: Oldenburg: Didaktisches Zentrum)
- Klafki 2002*: Wolfgang Klafki: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Schriften. Hg. von Wilfried Hendricks, Barbara Koch-Priewe, Heinz Stübgen. Beltz
- Koch-Priewe 2002*: Barbara Koch-Priewe (Hg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Beltz
- Kunz-Heim 2002*: Doris Kunz-Heim: Qualität durch Qualifizierung. Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht. Juventa
- Lohmann/Rilling 2002*: Ingrid Lohmann, Rainer Rilling (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Leske+Budrich
- Pätzold 2002*: Günter Pätzold: Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. projekt verlag
- Pekrun 2002*: Reinhard Pekrun: Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung. In: ZfPäd, 48, 2002, 1, S. 111-128
- Ratzki/Schumann 2002*: Anne Ratzki, Brigitte Schumann: Ausbruch aus dem Teufelskreis? England setzt auf Leistungssteigerung – für alle. In: Erziehung und Wissenschaft, 54, 2002, 4, S. 27-29
- Rolff/Buhren 2002*: Hans-Günter Rolff, Klaus Buhren: Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Beltz
- Rolff/Schmidt 2002*: Hans-Günther Rolff, Hans Joachim Schmidt (Hg.): Schulleitung und Schulaufsicht in Deutschland. Modelle der Partnerschaft. Luchterhand
- Schlömerkemper 2002*: Jörg Schlömerkemper: Reformen – nicht konsequent genug? In: HLZ. Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung, 55, 2002, 5, S. 8-9
- Schmerr 2002*: Martina Schmerr: Sponsoring an allgemeinbildenden Schulen – Erfahrungen, Probleme, Handlungsmöglichkeiten. In: Ingrid Lohmann, Rainer Rilling (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. S. 189-206. Leske und Budrich
- Schratz u.a. 2002*: Michael Schratz, Lars Bo Jakobson, John McBeath, Denis Meuret: Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa. StudienVerlag (Innsbruck)
- Söll 2002*: Florian Söll: Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien. Beltz/DSV
- Steiner-Khamsi 2002*: Gita Steiner-Khamsi: School Choice – Wer profitiert, wer verliert? In: Ingrid Lohmann, Rainer Rilling (Hg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Leske+Budrich, S. 133-152

*Terhart 2002:* Ewald Terhart: Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: *ZfPäd*, 48, 2002, 1, S. 91-110

*Weiß 2002:* Manfred Weiß: Stichwort: Bildungsökonomie. In: *ZfE*, 5, 2002, 2, S. 183-200

## **2001:**

Balser, Hartmut; Hartmut Schrewe, Nicole Schaaf (Hg.) 2001: Schulprogramm Gewaltprävention. Luchterhand, 2. Aufl.

Bauer, Roland (Hg.) 2001: Schule als Lern- und Lebensort gestalten. Cornelsen Scriptor

*Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001:* Gabriele Bellenberg, Wolfgang Böttcher, Klaus Klemm: Stärkung der Einzelschule. Ansätze zum Management der Ressourcen Geld, Zeit und Personal. Luchterhand

Benischek, Isabella 2001: Lehrerurteil und Nahtstellenproblematik. Evaluation des differierenden Lehrerurteils nach dem Übertritt der Schüler von der Volksschule in die Hauptschule. Peter Lang

Benner, Dietrich 2001: Bildung und Demokratie. In: Oelkers, Jürgen (Hg.) 2001: Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der *ZfPäd.*, S. 49-65

Böhm-Kasper, Oliver; Wilfried Bos, Sylvia C. Körner und Horst Weishaupt 2001: Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Juventa

*Both 2001:* Kees Both: Jenaplan 21. Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung. Schneider Verlag Hohengehren

Breiter, Andreas 2001: Digitale Medien im Schulsystem. Organisatorische Einbettung in Deutschland, den USA und Großbritannien. In: *ZfE*, 4, 2001, 4, S. 625-639

Conrad-Kehr, Helen 2001: Pilotprojekt „Schulprogramme und Evaluation in Hessen“. Präsentation der Ergebnisse am 18. Mai in Wiesbaden. In: *SchulVerwaltung He.* 5, 2001, 6, S. 127-128

Degendorfer, Walter; Renate Reisch, Guido Schwarz 2001: Qualitätsmanagement und Schulentwicklung. Theorie, Konzept, Praxis. Wien: Öbv/Haupt

Ditton, Hartmut; Tanja Edelhäuser, Daniela Metz 2001: Erweiterte Selbstverantwortung im Urteil von Lehrkräften und Schulleitungen. Eine Untersuchung zum „Schulprofil“ an bayrischen Schulen. In: *Die Deutsche Schule*, 93, 2001, 2, S. 210-222

Döbert, Hans und Christian Ernst (Hg.) 2001: Basiswissen Pädagogik. Aktuelle Schulkonzepte. Sechs Bände. Schneider Verlag Hohengehren

*Döbert/Ernst 2001:* Hans Döbert und Christian Ernst (Hg.): Basiswissen Pädagogik. Aktuelle Schulkonzepte. Sechs Bände. Schneider Verlag Hohengehren

Evaluation 2001: Themenheft In: *Pädagogik*, 53, 2001, 11, S. 6-39

Fend, Helmut 2001: Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In: Oelkers, Jürgen (Hg.) 2001: Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der *ZfPäd.*, S. 37-48

Fend, Helmut 2001: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Juventa, 2. Aufl. (1. Aufl. 1998)

*Fullan 2001:* Michael Fullan: The New Meaning of Educational Change. Third Edition. Teachers College Press (Toronto)

Gaschke, Susanne 2001: Kinder brauchen starke Eltern. DVA/VM

Generationenwechsel in der Schule 2001: Themenheft. In: *Pädagogik*, 53, 2001, 2

Gerster, Petra; Christian Nürnberger 2001: Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten. Rowohlt Berlin

Gewalt 2001: Themenheft „Lernende Schule“, 4, 2001, 13

Grob, Urs und Katharina Maag Merki 2001: Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Lang (Bern)

*Grunder 2001:* Hans-Ulrich Grunder: Schulentwicklung zwischen Kooperation und Vernetzung. Schule verändern. Klinkhardt

Heinrich, Martin 2001: Schulentwicklungsforschung in der „neuen Reformphase“. Paradigmenwechsel, andere Nomenklatur, Aktivismus oder Marginalisierung? In: *Die Deutsche Schule*, 93, 2001, 3, S. 302-316

- Herzmann, Petra 2001: Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Leske+Budrich
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 2001: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 10: Beispiele aus Gesamtschulen für die Praxis. Wiesbaden: HeLP
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 2001: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 12: Gestaltung und Realisierung der Schulprogramme, Schulprogrammentwicklung in beruflichen Schulen II. Wiesbaden: HeLP
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 2001: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 13: Abschlussbericht zum Projekt „Schulprogramme und Evaluation“ der Pilotschulen und der Unterstützungssysteme in Hessen. Wiesbaden: HeLP
- Hoffmann, Dietrich und Kathrin Maack-Rheinländer (Hg.) 2001: Ökonomisierung der Bildung. Beltz
- Horak, Robert; Dirk Johanns 2001: Schulische Profilbildungs- und Selektionsprozesse – Ein Blick auf die Frankfurter Schulentwicklung der neunziger Jahre. In: Jahrbuch für Pädagogik 2000: Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik. Redaktion Klaus Himmelstein und Wolfgang Keim. Peter Lang, 2001, S. 191-206
- Keck/Kirk 2001: Rudolf W. Keck, Sabine Kirk (Hg.): Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen – Erfahrungen – Perspektiven. Schneider Verlag Hohengehren
- Keiner, Edwin (Hg.) 2001: Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Beltz
- Klausenitzer, Jürgen 2001: Bildung und globaler Paradigmenwechsel. Die Rolle der Weltbank in der Bildungspolitik. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 2, S. 242-245
- Lemmermöhle, Doris 2001: Schulreform ohne Tabus. Über die Funktion von Reformschulen in der Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 1, S. 99-104
- Meyer, Hilbert 2001: Türklinskendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung. Cornelsen Scriptor
- Miller, Reinhold 2001: Lern-Wanderung. Beltz . (
- Morlang, Wilhelm 2001: Veränderungsprozesse einer Reformschule dargestellt am Beispiel der Wilhelm-Filchner-Schule (Gesamtschule Wolfhagen) von 1957–2000. Ein Beitrag zur Schulentwicklungsforschung und zur Geschichte der hessischen Schulreform. Dr. Kovač.
- Munín 2001: Helena Munín: Schulautonomie. Diskurse, Maßnahmen und Effekte im internationalen Vergleich, insbesondere in Deutschland. Beltz/DSV
- Netzwerke als Motor der Schulentwicklung 2001: Thema in: Pädagogische Führung, 12, 2001, S. 56-79
- Osswald 2001: Elmar Osswald: In der Balance liegt die Chance. Schulen auf dem Weg ins 21. Jahrhundert: Problemlösungen lehren **und** Probleme lösen lehren, Effizienz/Effektivität **und** Demokratie, Professionalität **und** Menschlichkeit. Kriens (Schweiz): Brunner Verlag
- Preuß, Otmar 2001: Schule halten. Vom Abenteuer, Lehrer zu sein. Rainer Hampp Verlag (München und Mering)
- Riecke-Baulecke, Thomas 2001: Effizienz von Lehrerarbeit und Schulqualität. Zielklarheit, Transparenz und Prozessoptimierung – Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung. Klinkhardt
- Schiersmann, Christiane; Heinz-Ulrich Thiel; Eva Pfizenmeier 2001: Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Leske+Budrich
- Schreier, Helmut (Hg.) 2001: Die Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis. Klett-Cotta;
- Sigel, Richard 2001: Qualität in Grundschulen. Ihre Merkmale und Evaluation mittels mehrmethodischer Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen. Klinkhardt
- Stövesand, Helmut 2001: Schulentwicklung nach Klippert. Über den Anspruch, mittels Dressur Selbstständigkeit zu fördern. In Pädagogische Korrespondenz. Heft 26, 2000/2001, S. 80-94
- Tillmann, Klaus-Jürgen 2001: Leistungsvergleiche – Eine Chance zur Qualitätsverbesserung von Schulen. In: GFPF Nachrichten, 2001, 1, S. 5-20
- van den Berg, Gertrud und Reinhard 2001: Dienstleistungsunternehmen Schule. Beispiele zeitgemäßer Gestaltung des Lern- und Lebensraums Schule. Schneider Verlag Hohengehren

von Hentig 2001: Hartmut von Hentig: Ach, die Werte. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Beltz

Warnken 2001: Günther Warnken: Theorien zur Schulentwicklung – eine Landschaftsskizze. Oldenburg: Didaktisches Zentrum

Warnken, Günther 2001: Theorien zur Schulentwicklung – eine Landschaftsskizze. Oldenburg: Did. Zentrum der Universität

Weinert, Franz E. (Hg.) 2001: Leistungsmessungen in Schulen. Beltz

Wirries, Ingeborg (Hg.) 2001: Erfolgsfaktor: Mitarbeiter. Schulleiter-Handbuch, Band 98. Oldenbourg

## 2000:

Altrichter 2000: Herbert Altrichter: Schulentwicklung und Professionalität. In: Johannes Bastian, Werner Helsper, Sabine Reh, Carla Schelle (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Leske+Budrich, S. 145-163

Saltman 2000: K.J. Saltman: Collateral Damage: Corporatizing public schools – A threat to democracy. Lanham, Maryland: Rowman&Littlefield

Arnold, Eva; Johannes Bastian und Sabine Reh 2000: Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit. Erfahrungen bei der Einführung eines neuen Instruments der Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 4, S. 414-429

Baumert, Jürgen; Eckhard Klieme, Manfred Lehrke; Elwin Savelsbergh 2000: Konzeption und Aussagekraft der TIMSS-Leistungstests. Zur Diskussion um TIMSS-Aufgaben aus der Mittelstufenphysik. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 1, S. 102-115 und 2, S. 196-217

Beetz, Sibylle 2000: Wandel pädagogischer Institutionen (Schule). Sammelrezension. In: ZfE, 3, 2000, 1, S. 145-154

Beetz, Sibylle und Heinz Cramer 2000: Schritt für Schritt zur guten Schule. Evaluationskultur in Schottland - Ein Beitrag zur internationalen Schulentwicklung. In: Pädagogik, 52, 2000, 10, S. 55-59

Bildungsfinanzierung 2000: Thema. In: ZfPäd, 46, 2000, 1, S. 1-80

Boenicke, Rose 2000: Leistung und Qualitätssicherung. Gegen Verengungen der Zielsetzung von Schule. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 2, S. 139-151

Böttcher, Wolfgang und Elmar Philipp (Hg.) 2000: Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Vermittlungsmethoden und Unterrichtsthemen für die Sekundarstufe I. Beltz

Braun, Ottmar L. 2000: Zielvereinbarungen im Kontext strategischer Organisationsentwicklung. Verlag Empirische Pädagogik

Burkard, Christoph und Gerhard Eikenbusch 2000: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Cornelsen Scriptor

Carle, Ursula 2000: Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Schneider Verlag Hohengehren

Daschner, Peter 2000: Weder fast food noch Sonntagsbraten. Beobachtungen und Hinweise zur Schulprogrammentwicklung. In: Pädagogik, 52, 2000, 10, S. 6-9

Demmer, Marianne 2000: TIMSS-Schock und PISA-Wellen. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 3, S. 262-265

Frommelt, Bernd; Klaus Klemm, Ernst Rösner, Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.) 2000: Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Juventa

Gerard, Irene 2000: Schule im Wandel. Schulinterne Lehrerfortbildung. Luchterhand

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2000: Was leisten Leistungsvergleiche (nicht)? Frankfurt/M.: GEW

Groeben, Annemarie von der 2000: Wo liegen die Wurzeln von Schulqualität? Eine Antwort auf Hermann Lange. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 3, S. 339-354

Haan, Gerhard de; Hildegard Hamm-Brücher, Norbert Reichel (Hg.) 2000: Bildung ohne Systemzwänge. Innovationen und Reformen. Luchterhand

- Hager, Willi; Jean-Luc Patry, H. Brezing (Hg.) 2000: Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch. Huber
- Heinemann, Karl-Heinz 2000: Vom Wiegen wird das Schwein nicht fett – aber es verändert sich. In: Pädagogik, 52, 2000, 6, 48-51
- Helmke, Andreas; Walter Hornstein, Ewald Terhart (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. ZfPäd, 41. Beiheft
- Helsper, Werner 2000: Wandel der Schulkultur. In: ZfE, 3, 2000, 1, S. 35-60
- Helsper, Werner; Jeanette Böhme, Rolf-Torsten Kramer und Angelika Lingkost 2000: Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Leske+Budrich
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 2000: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 11: Sonderpädagogische Förderung an allgemein bildenden Schulen. Wiesbaden: HeLP
- Johannsen, Hans-Werner 2000: Leistungsvergleiche und Schulqualität. Neoliberale Bildungsstrategie oder berechtigtes Interesse? In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 2, S. 152-157
- Klippert, Heinz 2000: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzepte zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Beltz
- Klippert, Heinz 2000: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Beltz
- Klose, Christiana; Helmolt Rademacher, Benno Hafener und Mechtild M. Jansen 2000: Gewalt und Fremdenfeindlichkeit – jugendpädagogische Auswege. Fünf Modellprojekte im Hessischen Jugendprogramm gegen Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus – Werkstattbericht. Leske+Budrich
- Körbitz, Achim 2000: Mit dem Schulprogramm... auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. In: Pädagogik, 52, 2000, 10, S. 10-16
- Korinek, Walter 2000: Schulprofil im Wandel. Ein Lern- und Arbeitsbuch pädagogisch-systemischer Schulentwicklung für Neugierige, Betroffene und Entdecker. Klinkhardt
- Kranz, Olaf 2000: Wie lernen Organisationen? Soziologische Reflexionen zu Konzepten organisationalen Lernens: ein Literaturbericht. Lang
- Krüger, Heinz-Hermann; Gunhild Grundmann und Catrin Kötters (Hg.) 2000: Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland. Leske+Budrich
- Krüger, Heinz-Hermann; Hartmut Wenzel (Hg.) 2000: Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Leske+Budrich
- Kucharz, Diemut 2000: Wie viel Staat braucht die Bildung? Lang
- Lange, Hermann 2000: Die Schule gehört den Lehrerinnen und Lehrern! – Wirklich nur ihnen? Eine Antwort auf Annemarie von der Groeben. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 4, S. 407-413
- Meidinger, Hermann 2000: Stärke durch Offenheit. Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Lehrern. Cornelsen
- Mittelstädt, Holger 2000: Praxishandbuch Öffentlichkeitsarbeit von Schulen. Cornelsen Scriptor
- Müsch-Nittel, Karia und Frank Strasen 2000: Schulprogrammentwicklung von unten. In: Pädagogik, 52, 2000, 10, S. 26-42
- Nüssle, Werner 2000: Qualität für wen? Zur Angemessenheit des Kundenbegriffs in der sozialen Arbeit. In: ZfPäd, 46, 2000, 6, S. 831-851
- Pallasch, Waldemar; Detlef Kölln, Heino Reimers, Cornelia Rottmann 2000: Das Kieler Supervisionsmodell (KSM). Manual und Kopiervorlagen zur pädagogischen Supervision. Juventa
- Petri, Gottfried 2000: Wie kann kritisches Denken wirksam geschult werden? Ein Modellprojekt praxisorientiert-wissenschaftlicher Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag
- Radtke, Frank-Olaf und Manfred Weiß (Hg.) 2000: Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Leske+Budrich
- Ravitch, Diane 2000: Left Back. A Century of Failed School Reform, Simon & Schuster
- Rolff, Hans-Günter; Wilfried Bos, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer und Renate Schulz-Zander (Hg.) 2000: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11. Daten, Beispiele und Perspektiven. Juventa

- Rüegg, Susanne 2000: Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bern: Lang
- Schlömerkemper, Jörg 2000: Konsens und Beteiligung. Ein Plädoyer für mehr Demokratie in der Bildungspolitik. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 1, S. 6-9
- Schönig, Wolfgang 2000: Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. Juventa
- Schratz, Michael; Manfred Iby und Edwin Radnitzky 2000: Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Beltz
- Seydel, Otto 2000: Programmwechsel. Vom Reden zum Tun. In: Pädagogik, 52, 2000, 10, S. 43-49
- Steffens, Ulrich; Rosemarie Boenicke 2000: Koordinatensysteme der Schulqualität. In: Gerhard de Haan, Hildegard Hamm-Brücher, Norbert Reichel (Hg.) 2000: Bildung ohne Systemzwänge. Innovationen und Reformen. Luchterhand, S. 269-289
- Teamarbeit in der Schule 2000: Themenheft Lernende Schule, Heft 9, 2000
- Terhart, Ewald 2000: Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: ZfPäd, 46, 2000, 6, S. 809-831
- Terhart, Ewald 2000: Zwischen Aufsicht und Autonomie. In: Neue Sammlung, 40, 2000, 1, S. 123-140
- Thomas, Helga Z.; Norbert H. Weber (Hg.) 2000: Kinder und Schule auf dem Weg – Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert. Beltz
- Trier, Uri Peter 2000: Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik. Zürich: Ruegger
- Weiland, Dieter 2000: Versuchsschulen heute?. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 4, S. 391-393
- Wissinger, Jochen 2000: Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In: ZfPäd, 46, 2000, 6, S. 851-867
- Zymek, Bernd 2000: Re-Partikularisierung des Bildungssystems? Historische Anmerkungen zu aktuellen Strategien der Schulreform. In: Die Deutsche Schule, 6. Beiheft, S. 6-20
- Krainz-Dürr, Marlies 1999: Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. StudienVerlag (Innsbruck/Wien)

**1999:**

- Altrichter, Herbert und Elgrid Messner 1999: Sich mit fremdem Blick sehen. Feedback in der Schulentwicklung. In: Pädagogik, 51, 1999, 2, 20-23
- Argyris, Chris; Donald A. Schön 1999: Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Klett-Cotta
- Arnold, Karl-Heinz 1999: Schulen im Vergleich. Probleme des Ranking und Chancen eines Monitoring. In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 2, 218-231
- Bastian, Johannes 1999: In Schulentwicklungsprozessen lernen. Oder: Was hilft bei der Entwicklung der eigenen Schule? In: Pädagogik, 51, 1999, 2, 6-7
- Baumert, Jürgen 1998: Testaufgaben Mathematik TIMSS. 7./8. Klasse (Population 2) / IEA. Berlin : Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung
- Baumert, Jürgen 1998: Testaufgaben Naturwissenschaften TIMSS. 7./8. Klasse (Population 2) / IEA. Berlin : Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung
- Baumert, Jürgen 1999: Testaufgaben zu TIMSS/III : mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung und voruniversitäre Mathematik und Physik der Abschlussklassen der Sekundarstufe II (Population 3). Berlin : Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung
- Behler, Gabriele 1999: Auf dem Wege zu mehr Qualität und Vergleichbarkeit. In: ZfE, 2, 1999, 3, 423-430
- Bielski, Sven und Bernhard Rosemann 1999: Veränderungsbereitschaft von Lehrerkollegien und Schulentwicklungsmaßnahmen. In: Bildung und Erziehung, 52, 1999, 1, 85-103
- Boenicke, Rosmarie 1999: Schulalltag als Selbstevaluation. In: Radnitzky/Schratz 1999, S. 45-56
- Böhmman, Marc und Kirsten Hoffmann 1999: Berufseinsteiger und Schulentwicklung. Wie junge Lehrer/innen Unterricht und Schule verändern wollen und welche Erfahrungen sie dabei machen. In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 4, S. 490-503
- Bönsch, Manfred 1999: Für alle ein Gewinn? Zum Verhältnis von Geld und Pädagogik. Sponsoring und Werbung in der Schule. In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 3, S. 351-358



- Brügelmann, Hans 1999: Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Kallmeyer
- Buer, Ferdinand 1999: Lehrbuch der Supervision. Der pragmatisch-psychodramatische Weg zur Qualitätsverbesserung professionellen Handelns. Grundlegung – Einstiege – Begriffslexikon. Münster: Votum
- Coulson, Andrew J. 1999: Market Education. The Unknown History. New Brunswick/ London. Transaction Publishes
- Diegelmann, Elmar; Karin Porzelle 1999: Schulprogramm und Evaluation. Aktivitäten, Materialien und Programme der Bundesländer – eine Aktualisierung. In: Pädagogik, 51, 1999, 11, 32-36
- Fullan, Michael 1999: Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Klett-Cotta (1993: Change Forces. London: Falmer Press)
- GEW 1999: Schulautonomie. Perspektive oder Abschied vom Sozialstaat. Dokumentation zum Bildungskongress, 9. März 1999. Frankfurt am Main: GEW
- Gonon, Philipp; Ernst Hügli, Norbert Landwehr, Regula Ricka und Peter Steiner 1999: Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung – Analysen und Perspektiven. Bern: Sauerländer, 2. Auflage
- Hamburger, Franz und Gerhard Heck (Hg.) 1999: Neue Schulen für die Kids. Veränderungen in der Sekundarstufe I. Leske+Budrich
- Hansel, Toni 1999: Schulqualität und Schulforschung. Zur Anatomie eines belasteten Verhältnisses. In: Pädagogische Rundschau, 53, 1999, 2, S. 237-247
- Herrlitz, Hans-Georg 1999: Schulleistungsvergleiche – Ja oder Nein? Auf Entwicklung muss Evaluation folgen. In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 4, S. 406-408
- Herrmann, Joachim und Christoph Höfer 1999: Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis. Bertelsmann-Stiftung
- Herzog, Walter 1999: Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. In: ZfE, 2, 1999, 2, S. 229-245
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 1999: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 7: Wege zum Schulprogramm. Beispiele aus hessischen Gymnasien. Wiesbaden: HeLP
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 1999: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 8: Praktische Beispiele aus Sonderschulen für Sonderschulen. Wiesbaden: HeLP
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 1999: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 9: Praktische Beispiele aus Grundschulen für Grundschulen. Wiesbaden: HeLP
- Hinz, Heinz 1999: Hilfen für Arbeitsgruppen in Schulentwicklungsprozessen. In: Pädagogik, 51, 1999, 2, S. 24-26
- Holzappel, Hartmut; Martin Fischer 1999: Schulleitung auf Zeit? Pro und Contra. In: Pädagogik, 51, 1999, 5, 50-51
- Käppeli, Rolf 1999: Schulen entwickeln und beraten. Bern: Sauerländer
- Kempfert, Guy.; Hans-Günter Rolff (Hg.) 1999: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Beltz
- Kempfert, Guy; Hans-Günter Rolff 1999: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Beltz
- Klausenitzer, Jürgen 1999: Offensive Pädagogik: Wider die Risiken der Schulautonomie. Sollen Markt und Management die Bildungspolitik verändern? In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 1, 6-10
- Klausenitzer, Jürgen 1999: Privatisierung im Bildungswesen? Eine internationale Studie gibt zu bedenken! In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 4, S. 504-514
- Klippert, Heinz 1999: Unterrichtsentwicklung konkret. Hilfen zur Entwicklung einer schülerzentrierten Lernkultur. In: Pädagogik, 51, 1999, 2, S. 12-14
- Koch, Sascha 1999: Wenn Schulforscher von Schulreform träumen. Das fortdauernd problematische Verhältnis von analytischer Wissenschaft und pädagogischer Schulreform in der ‚Schulqualitätsforschung‘. In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 4, S. 411-423

- Köller, Olaf; Jürgen Baumert und Kai U. Schnabel 1999: Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. In: ZfE, 2, 1999, 3, 385-422
- Korinek, Walter 1999: Schulprofil im Wandel. Ein Lern- und Arbeitsbuch pädagogisch-systemischer Schulentwicklung für Neugierige, Betroffene und Entdecker. Klinkhardt
- Kunze, Ingrid (Hg.) 1999: Schulporträts aus didaktischer Perspektive. Schulen in England, in den Niederlanden und in Dänemark. Beltz
- Kutschmann, Werner 1999: Naturwissenschaft und Bildung. Der Streit der zwei Kulturen. Klett-Cotta
- Lange, Hermann 1999: Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 2, S. 144-159
- Lohmann, Armin 1999: Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für die innere Schulentwicklung. Luchterhand
- Meyer, Hilbert 1999: Schulprogramm – Ouvertüre oder Begleitmusik zur Schulentwicklung? Oldenburg: Vordrucke.
- Nowak, Claus 1999: Von der Konspiration zur Konzeption. Handreichung zur Entwicklung einer schülerzentrierten Lernkultur. In: Pädagogik, 51, 1999, 2, S. 15-18
- Olechowski, Richard; Karl Garnitschnig (Hg.) 1999: Humane Schule. Lang Verlag
- Qualitätssicherung in der Weiterbildung 1999: Themenheft In: Bildung und Erziehung, 52, 1999, 2, S.
- Radnitzky, Edwin und Michael Schratz (Hg.) 1999: Der Blick in den Spiegel. Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag
- Radnitzky, Edwin und Michael Schratz (Hg.) 1999: Der Blick in den Spiegel. Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung. StudienVerlag (Innsbruck:)
- Regenthal, Gerhard 1999: Corporate Identity in Schulen. Luchterhand
- Richter, Ingo 1999: Die Steuerung des Schulwesens durch Autonomie. Juristische und pädagogische Fragen im Zusammenhang einer betriebswirtschaftlichen Orientierung der Bildungspolitik. In: Neue Sammlung, 39, 1999, 1, 81-95
- Riecke-Baulecke, Thomas und Hans-Werner Müller 1999: Schulmanagement. Leitideen und praktische Hilfen. Westermann
- Risse, Erika; Hans-Joachim Schmidt (Hg.) 1999: Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. Luchterhand
- Robert, Annette 1999: Schulautonomie und Selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa. Konzept, Handlungsspielräume und Rahmenbedingungen. Frankfurt: Lang
- Rolff, Hans-Günter u.a. 1999: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung, 2. Auflage. Beltz
- Ruep, Margret (Hg.) 1999: Innere Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. Auer
- Ruep, Margret 1999: Innere Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. Auer
- Rutter, Karsten 1999: Die Pädagogische Konferenz. Wie gestalten wir den Start zur Schulentwicklung? In: Pädagogik, 51, 1999, 2, 8-11
- Sanders, James R. (Hg.) 1999: Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards. Leske+Budrich
- Scheile, Barbara und Hermann Schleie 1999: Die Schulleitung im Schulentwicklungsprozess. In: Pädagogik, 51, 1999, 2, S. 32-34
- Schlömerkemper, Jörg 1999: Schulprogramm: Wünsche und Wirkungen. Ergebnisse einer Befragung. In: Pädagogik, 51, 1999, 11, 28-30
- Schlömerkemper, Jörg 1999: Schulprogrammentwicklung und Evaluation. In: GEW Hessen (Hg.) 1999: Schulautonomie – Perspektive oder Abschied vom Sozialstaat? Frankfurt am Main: GEW Hessen, S. 53-56
- Schönig, Wolfgang 1999: Forschen in der Schulentwicklung? Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen könnten. In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 4, S. 424-436
- Schratz, Michael; Ulrike Steiner-Löffler 1999: Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogischer Schulentwicklung, 2. Auflage. Beltz (1. Aufl.1998)

- Schweitzer, Jochen 1999: Offensive Pädagogik: Keine Angst vor PISA!. Perspektiven einer neuen Bildungsoffensive. In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 2, S. 134-143
- Spieß, Kurt 1999: Qualität und Qualitätsentwicklung. Eine Einführung. 2. Auflage. Bern: Sauerländer
- Stamm, Margrit 1999: Qualitätsevaluation und Bildungsmanagement im sekundären und tertiären Bildungsbereich. Bern: Sauerländer
- Stern, Cornelia und Peter Döbrich (Hg.) 1999: Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren. International Network of Innovative Scholl Systems. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Storz, Michael 1999: Hauptsache Arbeit?! Integration von marktbenachteiligten jungen Menschen in die Tätigkeitsgesellschaft. In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 1, 38-51
- Thonhauser, Josef; Jean-Luc Patry 1999: Evaluation im Bildungsbereich. Wissenschaft und Praxis im Dialog. Empirische Pädagogik
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Birgit Holler-Nowitzki, Heinz Günter Holtappels, Ulrich Meier, Ulrike Popp (Hg.) 1999: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Juventa
- Wallrabenstein, Wulf 1999: Gute Schule – schlechte Schule. Ein Schwarz-Weiß-Buch. Mit Kindern leben. rororo
- Weiland, Dieter 1999: Offensive Pädagogik: Schulleistungsvergleiche – Ja oder Nein? Evaluation muss einem anspruchsvollen Leistungsbegriff entsprechen! In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 4, S. 409-410
- Weinert, Franz E. 1999: Die fünf Irrtümer der Schulreformer. In: psychologie heute. Juli 1999, S. 28-34
- Weiß, Manfred 1999: Mehr Effizienz im Schulbereich durch dezentrale Ressourcenverantwortung und Wettbewerbssteuerung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 47, 1999, 1, S. 413-423
- Wenzler, Ingrid 1999: Schule gemeinsam mit Eltern entwickeln und gestalten. In: Pädagogik, 51, 1999, 2, S. 28-31
- Wiedenmann, Marianne 1999: Konzepte für Sprachförderung im Kontext von Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 3, S. 359-372
- Wiesemann, Jutta 1999: Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer Freien Schule. Klinkhardt

**1998:**

- Ackermann, Heike; Jochen Wissinger (Hg.) 1998: Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Luchterhand
- Allerkamp, Wolfgang 1998: Schulentwicklungsprozesse begleiten. In: Pädagogik, 50. Jg., 11, 1998, 36-40
- Allgäuer, Ruth 1998: Evaluation macht uns stark! Zur Unverzichtsbarkeit von Praxisforschung im schulischen Alltag. Lang
- Altrichter, Herbert 1998: Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag, S. 263-335
- Altrichter, Herbert und Elgrid Messner 1998: Wenn Schulen sich den Spiegel vorhalten. Fünf Schulen lernen aus und für ihre Weiterentwicklung. In: Pädagogik, 50, 1998, 6, 24-28
- Altrichter, Herbert; Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.) 1998: Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag
- Arnold/Schüßler 1998: Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler 1998: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Avenarius, Hermann; Jürgen Baumert, Hans Döbert, Hans-Peter Füssel (Hg.) 1998: Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht. Luchterhand
- Bastian, Johannes (Hg.) 1998: Pädagogische Schulentwicklung. Bergmann+Helbig
- Bastian, Johannes 1998: Auf dem Weg zum Schulprogramm. In: Pädagogik, 50, 1998, 2 S. 6-8
- Bauer, Karl-Oswald 1998: Organisationsentwicklung als pädagogischer Prozeß. In: Erziehungswissenschaft, 9, 1998, 7, 43-56

- Becker, Gerold 1998: Wie man Züge zum Entgleisen bringt. Oder: Warum das Projekt „Schulprogramm und Evaluation“ wirkungslos zu werden droht, noch bevor es richtig begonnen hat. In: Pädagogik, 50, 1998, 2, 33-36
- Büeler, Xaver 1998: Schulqualität und Schulwirksamkeit. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag, 661-694
- Buhren, Claus G.; Dagmar Killus; Sabine Müller 1998: Selbstevaluation von Schule - und wie Lehrerinnen und Lehrer sie sehen. In: H.-G. Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10, Juventa, S. 235-270
- Buhren, Claus G.; Dagmar Killus; Sabine Müller 1998: Wege und Methoden der Selbstevaluation. Dortmund ??
- Burkhard, Christoph 1998: Schulentwicklung durch Evaluation. Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule. Lang Verlag
- Diegelmann, Elmar und Karin Porzelle 1998: Schulprogramm und Evaluation. Aktivitäten, Materialien und Programme der Bundesländer. In: Pädagogik, 50, 1998, 2, 36-40
- Döbrich, Peter; Ingrid Plath und Heinrich Trierscheidt (Hg.) 1998: Arbeitsplatzuntersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998. Frankfurt: DIPF
- Edelstein, Wolfgang 1998: Selbstwirksamkeit in der Schulreform. In: Unterrichtswissenschaft, 26, 1998, 2, 100-106
- Eikenbusch, Gerhard 1998: Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Fleischer-Bickmann, Wolff und Norbert Maritzen 1998: Das Schulprogramm im Schulalltag. Sieben Praxistips als Wegweiser. In: Pädagogik, 50, 1998, 2, 9-14
- Forschungsgruppe Schulevaluation (Hg.) 1998: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Leske+Budrich
- Freitag, Marcus 1998: Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrerergesundheit. Juventa
- Fried, Lilian 1998: Professionswissen und Schulentwicklung. Zur Erklärungskraft von Reflexionsdefiziten im Professionswissen befragter Schulpraxisexpertinnen – eine systemtheoretische Analyse. Habilitationsschrift Landau
- Geißler, Harald; Detlef Behrmann und Beate Krahmann-Baumann (Hg.) 1998: Organisationslernen konkret. Betriebliche Bildung – Erfahrungen und Visionen. Bd. 8. Lang
- Gogolin, Ingrid 1998: Interkulturalität als Herausforderung der Schule: einige Überlegungen für die Gestaltung der Schule der Zukunft. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag, 479-502
- Haarmann, Dieter (Hg.) 1998: Wörterbuch Neue Schule. Stichworte zur aktuellen Reformdiskussion. Beltz
- Hackl, Bernd 1998: Aufbruch aus der Krise? ‚Schulautonomie‘ in Österreich zwischen Reformbedarf, Demokratisierung und Marktrhetorik. In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, 1, 79-92
- Haenisch, Hans 1998: Wie Schulen ihr Schulprogramm entwickeln. Eine Erkundungsstudie an ausgewählten Schulen aller Schulformen. Bönen/Westf.: Verlag für Schule und Weiterbildung
- Hagen-Döver, Sabine; Helmut Hoffmann, Antje Mischke und Bernd Wollenweber 1998: Hindernislauf auf dem Weg zum Schulprogramm. In: Pädagogik, 50, 1998, 2, 15-18
- Hannemann, Ulrich 1998: Schulentwicklung im World Wide Web. Neue Ansätze zur Gestaltung des Schulprogramms. In: Pädagogische Führung, 9, 1998, 1 S. 30-33
- Helsper, Werner und Janette Böhme 1998: Schulmythos und Schulkultur. In: Risse, Erika (Hg.) 1998: Schulprogramm: Entwicklung und Evaluation. Luchterhand, 54-86
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 1998: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 5: Prozesserfahrungen der Schulen. Schulprogrammentwicklung in beruflichen Schulen. Wiesbaden: HeLP
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 1998: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 6: Beispiele aus Hauptschulen, Realschulen und Haupt- und Realschulen für die Praxis. Wiesbaden: HeLP
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 1998: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 4: Praktische Beispiele aus integrierten Gesamtschulen. Koopera-

- tion in der Schule. Kooperation zwischen den Schulen. Kooperation mit den begleitenden Institutionen. Wiesbaden: HeLP
- Hessisches Landesinstitut für Pädagogik 1998: Schule zwischen Autonomie und Aufsicht. Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 8. Wiesbaden: HeLP
- Hügli, Ernst (Hg) 1998: Die ISO-Norm für Schulen. Interpretation und Anwendungshilfen zur ISO-Norm 9001, speziell für berufsbildende Schulen. Bern: Sauerländer
- Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.) 1998: IFS-Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung der Schulkwirklichkeit/ IFs. Dotmund; zuerst 96
- Jerusalem, Matthias und Waldemar Mittag 1998: Evaluation des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“. Ansätze und Probleme. In: Unterrichtswissenschaft, 26, 1998, 2, 107-115
- Keuffer, Josef; Heinz-Hermann Krüger, Sibylle Reinhardt, Elke Weise und Hartmut Wenzel (Hg.) 1998: Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensgestaltung. DSV
- Klafki, Wolfgang 1998: Schulqualität – Schulprogramm – Selbstevaluation der Kollegien. Die einzelne Schule als Basis der Schulreform. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 7, 1998, 8 S. 568-582
- Klein, Günter 1998: Wege zur erneuerungsfähigen Schule. Bedingungen und Perspektiven pädagogischer Innovationen In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, 2, 155-173
- Kleinespel, Karin 1998: Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule. Beltz
- Kolbe, Matthias; Matthias Jerusalem und Waldemar Mittag 1998: Veränderungen von Selbstwirksamkeit und Klassenklima im zeitlichen Verlauf. In: Unterrichtswissenschaft, 26, 1998, 2, 116-126
- Körbitz, Achim; Antje Lehmann 1998: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. In: Pädagogik, 50. Jg., 11, 1998, 20-24
- Maritzen, Norbert 1998: Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag, 609-637
- Medienerziehung 1998: Themenheft. In: Pädagogische Führung, 9, 1998, 1, S. 4-30
- Moser, Heinz 1998: Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. Lambertus
- Müller, H.?? 1998: Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. Freiburg, 2., erw. Aufl.
- Münstersche Erklärung 1998: Gute Schulen sind pädagogisch innovative Schulen – pädagogisch innovative Schule sind gute Schulen. In: Pädagogische Führung, 9, 1998, 2, 75-77
- Oelkers, Jürgen 1998: Schulen in erweiterter Verantwortung. Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: ZfPäd, 44, 98, 2, 179-190
- Pilgram, Dirk Karl 1998: „Seit meiner Kindheit träume ich davon, den Nordpol zu erreichen, nun stehe ich am Südpol“. Ein Schulprogramm entsteht beim Gehen. In: Pädagogik, 50, 1998, 2, 24-26
- Puth, Jürgen 1998: Schulmarketing. Theoretische Grundlagen und Ansatzmöglichkeiten. DSV
- Riedel, Klaus 1998: Schulleiter urteilen über Schule in erweiterter Verantwortung. Luchterhand
- Risse, Erika (Hg.) 1998: Schulprogramm: Entwicklung und Evaluation. Luchterhand
- Röhner, Charlotte; Gabriele Skischus und Wiltrud Thies (Hg.) 1998: Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel. Schneider Verlag Hohengehren
- Rolff, Hans-Günter 1998: Schulaufsicht und Administration in Entwicklung. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag, 190-217
- Rolff, Hans-Günter und Elmar Philipp 1998: Schulprogramme entwickeln. Beltz
- Rolff, Hans-Günter; Claus G. Buhren, Detlev Lindau-Bank und Sabine Müller 1998: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Beltz
- Rolff, Hans-Günter; Karl-Oswald Bauer; Klaus Klemm; Hermann Pfeifer 1998: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. Juventa
- Satow, Lars und Judith Bäsler 1998: Selbstwirksamkeit und körperliches Befinden Jugendlicher. In: Unterrichtswissenschaft, 26, 1998, 2, 127-139
- Schäfer, Alfred; Michael Wimmer (Hg.) 1998: Rituale und Ritualisierungen. Leske+Budrich
- Schley, Wilfried 1998: Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag, 111-159

- Schlömerkemper, Jörg 1998: Offensive Pädagogik: Bildung bleibt wichtiger als Leistung! TIMSS darf die Bildungsreform nicht in Frage stellen. In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, 3, 262-265
- Schlömerkemper, Jörg 1998: Soziale Interaktion als pädagogische Entwicklungsarbeit. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag, 638-660
- Schmitz, Gerdmarie 1998: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: Unterrichtswissenschaft, 26, 1998, 2, 140-157
- Schöler, Jutta 1998: Integration: Gemeinsame Erziehung von Kindern mit Behinderungen und Kindern ohne Behinderungen als Normalität von Schule. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag, 415-445
- Schratz, Michael 1998: Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag, 160-189
- Schratz, Michael und Ulrike Steiner-Löffler 1998: Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Beltz
- Schubert, Gerd 1998: Schulentwicklung konkret. Projekte – Organisieren – Praxis. Beltz
- Schubert, Hans-Joachim 1998: Planung und Steuerung von Veränderungen in Organisationen. Lang
- Schulentwicklung 1998: Themenheft. In: Pädagogik, 50, 1998, 11
- Schulprogramm 1998: Auf dem Weg zum Schulprogramm. In: Pädagogik, 50, 1998, 2, (Themenheft mit Beiträgen von Fleischer-Bickmann, G. Becker u.a.)
- Schwarzer, Ralf 1998: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern. In: Unterrichtswissenschaft, 26, 1998, 2, 158-172
- Schwarzer, Ralf 1998: Selbstwirksame Schulen: Ein neuer Impuls für die Schulreform. In: Unterrichtswissenschaft, 26, 1998, 2, 98-99
- Selbstwirksame Schule 1998: Themenheft. In: Pädagogische Führung, 9, 1998, 2, 53-87
- Sommer, Mona und Kay Stöck 1998: Auswickeln, Verwickeln, Entwickeln. Zwischenbilanz nach einem Jahr – Der Weg zum Schulprogramm ist länger. In: Pädagogik, 50, 1998, 2, 20-23
- Soppart-Liese, Susanne 1998: Reform der Schule und elterliche Mitwirkung. Die Ordnung einer sozialen Dienstleistung. Lang Verlag
- Stoll, L.; K. Myers (Hg.) 1998: No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty. London
- Struck, Peter 1998: Die Schule der Zukunft. Darmstadt: WBG
- Stübiger, Heinz 1998: „Local Management of Schools“ – ein Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Schule? In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, 1, 93-105
- Thiemermann, Franz-Josef 1998: Schulleiter im Hauptberuf. Führung und Management in der Schule. Luchterhand
- Zech, Rainer 1998: Wege, Umwege, Irrwege. Innere Schulentwicklung aus externer Sicht. In: Pädagogik, 50, 1998, 2, 28-31

**1997:**

- Alvik, Trond 1997: Self-evaluation: A Whole School Approach. Self-evaluation in School Development Series. Case Study 2. Dundee: SCCC/CIDRE
- Alvik, Trond 1997: Self-evaluation: What? Why? How? By Whom? For Whom? (Theory-booklet). Self-evaluation in School Development Series. Dundee: SCCC/CIDRE
- Argyris, Chris 1997: Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Klett-Cotta (Original= Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change. Jossey-Bass Publishers)
- Arnold, Rolf (Hg.) 1997: Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske+Budrich
- Aurin, Kurt und Horst Wollenweber (Hg.) 1997: Schulpolitik im Widerstreit. Brauchen wir eine „andere Schule“? Unter Mitarbeit von Hans-Karl Beckmann und Klaus Westphalen. Klinkhardt
- Baert, Anne; Leys, Eugene; Struelens, Marina 1997: The Double Mirror: Combining Self-evaluation with External Inspection Self-evaluation in School Development Series. Case Study 5. Dundee: SCCC/CIDRE
- Bastian, Johannes 1997: Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: Pädagogik, 49, 1997, 2, 6-11

- Beck, Erwin; Titus Guldemann, Michael Zutavern (Hg.) 1997: Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. St. Gallen: UVK, Fachverlag für Wissenschaft und Studium
- Becker, Gerold; Arnulf Kunze, Enja Riegel und Hajo Weber 1997: Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. DAS ANDERE LERNEN. Entwurf und Wirklichkeit. Bergmann+Helbig
- Beetz, Sibylle 1997: Autonome öffentliche Schule – Diskussion eines Auftrags zur Schulentwicklung. In: ZfPäd, 43, 1997, 1, 149-164
- Beetz, Sibylle 1997: Hoffnungsträger „Autonome Schule“. Zur Struktur der pädagogischen Wunschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen. Lang Verlag
- Boch, Dieter; Dorothee Echter und Gert Haidvogel 1997: Wissen – die strategische Ressource. Wie sich die Lernende Organisation verwirklichen läßt. System und Organisation, Bd. 4. DSV
- Bolbrügge, Gisela 1997: Selbstorganisation und Steuerbarkeit sozialer Systeme. DSV
- Böttcher, Ilona; Monika Plath und Horst Weishaupt 1997: Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich. In: Z.f.Päd., 37. Beiheft, 161-181
- Brockmeyer, Rainer und Wolfgang Edelstein (Hg.) 1997: Selbstwirksame Schule – Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen: Verlag Karl Maria Laufen
- Buhren, Claus G.; Detlev Lindau-Bank und Sabine Müller 1997: Lernkultur und Schulentwicklung. Ansätze und Perspektiven zu einer Weiterentwicklung von Schule. Dortmund: IFS-Verlag
- Burkard, Christoph 1997: Externe Evaluation: Rückenwind oder Motivationskiller? In: Pädagogik, 49, 1997, 5, 10-14
- Burkard, Christoph 1997: Self-evaluation: A Tough Nut To Crack. Self-evaluation in School Development Series. Case Study 3. Dundee: SCCC/CIDRE
- Burkard, Christoph; Helga Kleingeist-Poensgen, Margret Kratz-Dreisbach, Xaver Büeler und Maria Spindler 1997: Institutioneller Schulentwicklungsprozeß/ISP. Evaluation der Fortbildungsmaßnahme. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- Burow, Olaf-Axel und Marina Neumann-Schönwetter (Hg.) 1997: Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Bergmann+Helbig (2. Auflage)
- Combe, Arno und Thomas Riecke-Baulecke (Hg.) 1997: Aufbruch in neue Zeiten. Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten? Weinheim/Basel: Beltz
- Dalin, Per 1997: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied: Lucherhand
- Delors, Jacques 1997: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: vgl. Dieter Wunder: Offensive Pädagogik: Provinzielle Blindheiten? Die Deutsche Schule, 90, 1998, 4, 390-393
- Döbert, Hans; Gert Geißler (Hg.) 1997: Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, Theoretisches Problem, Europäischer Kontext, Bildungshistorischer Exkurs. Baden-Baden: Nomos
- Döbrich, Peter und Georg Rutz (Hg.) 1997: Verantwortung der Schule – Verantwortung des Staates – Möglichkeiten und Grenzen von Schulautonomie. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung Materialien Nr. 31
- Döpp, Wiltrud 1997: Lehrer erforschen ihre Praxis. In: Pädagogik, 49, 1997, 5, 21-24
- Dubs, Rolf 1997: „Teilautonome Schule“ - ein Thema für die berufsbildende Schule? In: Euler, Dieter und Peter F. E. Sloane 1997: Duales System im Umbruch. Pfaffenweiler
- Ehinger, Wolfgang und Claudius Hennig 1997: Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor. Beltz
- Eichelberger, Harald (Hg.) 1997: Lebendige Reformpädagogik. Innsbruck/Wien: StudienVerlag
- Eikenbusch, Gerhard 1997: Der kleine Methodenkoffer. Evaluation kann man nicht einfach nachmachen – man muß sie aber auch nicht jedesmal neu erfinden. In: Pädagogik, 49, 1997, 5, 30-34
- Eikenbusch, Gerhard 1997: Schulinterne Evaluation. Ein Weg zur gemeinsamen Schulentwicklung. In: Pädagogik, 49, 1997, 5, 6-9
- Euler, Dieter und Peter F. E. Sloane (Hg.) 1997: Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler:
- Fischer, Dietlind und Hans-Günter Rolff 1997: Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen und Risiken von Schulautonomie. In: ZfPäd, 43, 1997, 4,

- Friedeburg, Ludwig von 1997: Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. In: ZSE, 17, 1997, 1, 42-55
- Görisch, Axel 1997: Lehrpläne als Instrument von Schulentwicklung. In: SchulVerwaltung, 1, 1997, 2, S. 33
- Gschrey, Dietmar 1997: Pädagogische Schulentwicklung in München. Ein Werkstattbericht. In: Pädagogik, 1997, 2
- Herzmann, Petra 1997: Schüler-Lehrer-Arbeitskreis. „Es ist trotz allem eine gute Sache, sich mit Lehrern über Schule und Unterricht zu unterhalten.“ In: Pädagogik, 49, 1997, 5, 26-29
- Herzog, Walter 1997: Der Wandel der Familie als Herausforderung der Schule. In: Grossenbacher, Sylvia; Walter Herzog, Franz Hochstrasser und Ruedi Rüegegger (Hg.) 1997: Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern: Haupt
- Herzog, Walter 1997: Innenansichten des Unterrichts – Lehrerinnen und Lehrer im Spannungsfeld ihres Berufes. In: Grob, Alexander (Hg.): Kinder und Jugendliche heute: belastet – überlastet? Beschreibungen des Alltags von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen. Zürich: Rüegger
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 1996/1997: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 1: Ein Einstieg in die Thematik. Wiesbaden: HeLP
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 1996/1997: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 2: Entwicklung und Realisierung eines Schulprogramms. Wiesbaden: HeLP
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.) 1996/1997: Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Heft 3: Evaluation in der Schule und für die Schule. Wiesbaden: HeLP
- Holtappels, Heinz Günter 1997: Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Juventa
- Holtappels, Heinz Günter und Ulrich Meier 1997: Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklimas. In: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 1, 50-62
- Jäger, R. S. 1997: Die Zukunft der Schule. Oder: Welche Vorstellungen haben Schülerinnen und Schüler von Schule. Ergebnisse einer Befragung. Landau: Empirische Pädagogik
- Kahl, Reinhard 1997: Ein Filmporträt der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden. Pädagogik Video. Bergmann+Helbig
- Kallbach, Marina 1997: Charter Schools: Die autonomen Schulen der Zukunft? In: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 3, 365-377
- Keller, Gustav 1997: Wir entwickeln Schule weiter. Ein Praxisleitfaden für die Innere Schulentwicklung. Auer
- Kingsley, Evans 1997: Bildungsreform in England: An Ketten gelegte Autonomie der Schule und der Lehrer. In: ZfPäd, 43, 1997, 4, S. 552-566
- Krainz-Dürr, Marlies; Hannes Krall, Michael Schratz, Ulrike Steiner-Löffler (Hg.) 1997: Was Schulen bewegt. Sieben Blicke ins Innere der Schulentwicklung. Beltz
- Krüger, Heinz-Hermann und Jan Olbertz (Hg.) 1997: Bildung zwischen Staat und Markt. Hauptdokumentationsband zum 15. Kongreß der DGfE 1996. Leske+Budrich
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) 1997: Die Zukunft denken – die Gegenwart gestalten. Handbuch für Schule, Unterricht und Lehrerbildung zur Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“. Beltz
- Linke, Jürgen 1997: Öffnung der Schule und Forschung im Prozeß. Ein Projekt der Schulbegleitforschung an Bremer Schulen. In: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 2, S. 171-182
- Lohmann, Armin; Manfred Hajek und Peter Döbrich (Hg.) 1997: Identität und Schulprogramm. AOL und Lexika Verlag
- Maritzen, Norbert 1997: Schule zwischen Staat und Markt? Für kritische Genauigkeit beim Reden über Schulautonomie. Eine Antwort auf Frank-Olaf Radtke. In: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 3, S. 292-305
- Martini, Renate 1997: „Schulautonomie“. Auswahlbibliographie 1989 - 1996. Materialien zur Bildungsforschung, Band 1. Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPP) und Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),



- Meißner, Klaus 1997: Integration. Schulentwicklung durch integrative Erziehung. Berlin: Diesterweg Hochschule
- Miller, Reinhold (Hg.) 1997: Schule selbst gestalten. Band 1: Beziehung und Interaktion. Beltz
- Morgan, Gareth 1997: Bilder der Organisation. Klett-Cotta
- Moser, Urs; Erich Ramseier, Carmen Keller und Maja Huber 1997: Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study“. Chur/Zürich: Rüegger
- Negt, Oskar 1997: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl Verlag
- Pädagogische Schulentwicklung 1997: In: Pädagogik, 49, 1997, 2 (Themenheft mit Beiträgen von Bastian, Klippert, u.a.)
- Parker, Stuart 1997: Reflective teaching in the postmodern world. A Manifesto for Education in Post-modernity. Ballmoor, 1997: Open university press
- Preuss-Lausitz 1997: Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. In: ZfPäd, 43, 1997, 4, 583-596
- Radtke, Frank-Olaf 1997: Schulautonomie und Sozialstaat. Die gesellschaftliche Verantwortlichkeit der Bildungspolitik. In: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 3, 278-291
- Richter, Ingo und Ursula Winklhofer 1997: Veränderte Kindheit – veränderte Schule. In: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 4, S. 459-473
- Saunders, Lesley; Karmock-Golds, Lynton 1997: Raising Pupils' Attainment: How Self Evaluation Can Help. Self-evaluation in School Development Series. Case Study 4. Dundee: SCCC/CIDRE
- Schlömerkemper, Jörg 1997: Bildende Solidarität – solidarische Bildung. Über die Schwierigkeit, das Selbstverständliche zu tun. In: Die Deutsche Schule, 4. Beiheft, S. 63-91
- Schlömerkemper, Jörg 1997: Schulentwicklung hat viele Ebenen! In: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 3, 262-265
- Schnack, Jochen 1997: Systemzwang und Schulentwicklung. Bergmann+Helbig
- Schönknecht, Gudrun 1997: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. DSV
- Schratz, Michael 1997: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Beltz
- Schratz, Michael 1997: Initiating change through self-evaluation. Methodical implications for school development. CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe)
- Schubarth, Wilfried 1997: Gewaltphänomene aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Eine empirische Studie an sächsischen Schulen. In: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 1, 63-76
- Schultheis, Klaudia 1997: Deprofessionalisierung durch Schulreform? Analysen und Vorschläge zur Neubestimmung der Lehrberufs. In: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 3, 323-334
- Seibert, Norbert (Hg.) 1997: Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs. Klinkhardt
- Self-evaluation in School Development Series. Case Study 6. Dundee: SCCC/CIDRE
- Shazer, Steve de 1997: Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Auer
- Steiner-Khamsi, Gita 1997: Deregulierung im Bildungswesen. Freie Schulwahl und das Ende der interkulturellen Pädagogik in den USA. In: Widerspruch; Bildung, Schule, Arbeit. Beiträge zur sozialistischen Politik, 17, 1997, 33, 5-19
- Steiner-Löffler, Ulrike 1997: Taking Photographs as a Medium of Self-evaluation. Self-evaluation in School Development Series. Case Study 1. Dundee: SCCC/CIDRE
- Strittmatter, Anton 1997: „Eine knüppelharte Sache“. Schulen erproben Selbstevaluation. In: Pädagogik, 49, 1997, 5, 16-20
- Team der Jenaplan-Schule Jena 1997: Die Jenaplan-Schule Jena. Dokumentation aus Anlaß des fünfjährigen Bestehens eines Thüringer Schulversuches. Hg. vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung und Medien. Bad Berka: ThILLM, Heinrich-Heine-Allee 2-4, 99438 Bad Berka
- Thurn, Susanne und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.) 1997: Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Rowohlt

- Tillmann, Klaus-Jürgen 1997: Gewalt an Schulen. Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 1, 36-49
- Whitty, Geoff; Sally Power und David Halpin 1997: Devolution and choice in education. The school, the state and the market. Buckingham-Philadelphia: Open University Press

**1996:**

- Ahrens, Jens-Rainer 1996: Schulautonomie – Zwischenbilanz und Ausblick. In: Die Deutsche Schule, 88, 1996, 1, 10-21
- Altrichter, Herbert und Peter Posch (Hg.) 1996: Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck: Studien-Verlag
- Autonomie 1996: Themenheft (Peter Daschner). In: Pädagogik, 48, 1996, 1
- Bachmann, H. und M. Iby u.a. 1996: Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Innsbruck: StudienVerlag 232 S. 36, 80
- Bader, Reinhard, Reinhard Schulz und Andy Richter 1996: Qualitätsmanagement und berufliche Bildung. Notwendige Veränderungen in der beruflichen Bildung. In: Die berufsbildende Schule. 48, 96, 6
- Bastian, Johannes 1996: Autonomie konkret. In: Pädagogik, 48, 1996, 1, 6-10
- Bertelsmann Stiftung (Cornelia Schurig) (Hg.) 1996: Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich. Bd.1. Dokumentation zur internationalen Recherche. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung;
- Bessoth, Richard 1996: Organisationsklima an Schulen (OKI): PC-Programme mit Arbeitsanleitungen und Diskette. Neuwied u.a.: Luchterhand
- Black, Paul; J. Myron Atkin 1996: Changing the Subject – Innovations in Science, Mathematics and Technology Education. London, New York:
- Brockmeyer, Rainer 1996: Bundesrepublik Deutschland: Sonderpreis 'Innovative Schulen'. In: Bertelsmann Stiftung; Cornelia Schurig (Hg.) 1996: Carl Bertelsmann-Preis 1996. Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich. Bd.1. Dokumentation zur internationalen Recherche. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 145-160;
- Buchen, Sylvia und Arno Combe 1996: Lehrerbelastungen und Schulentwicklung. Fallstudien zur Professionalisierung im Lehrberuf an unterschiedlichen Schulformen in Ost- und Westdeutschland. Juventa
- Buhren, Claus G. und Hans-Günter Rolff (Hg.) 1996: Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung. Juventa
- Burkard, Christoph und Gerhard Eikenbusch (Red.) 1996: Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen
- Coleman, James S. 1996: Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats. In: ZfPäd, 34. Beiheft, 1996, S. 99-106
- Dahlke, Michael 1996: Brauchen wir einen pädagogischen Schulmanager? In: schul-management, 27, 1996, 2,
- Dalin, Per 1996: Ansätze schulinterner Evaluation im internationalen Vergleich. In: Burkard, Christoph und Gerhard Eikenbusch (Red.) 1996: Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 311-335
- Ditton, Hartmut und Lothar Kreckler 1996: Gute Schulen aus der Sicht der Betroffenen – Eltern benoten die Schule. In: Empirische Pädagogik, 10, 1996, 3, 27-48
- Eikenbusch, Gerhard 1996: (V)erfahrenen mit Evaluation – Wie setzt man Evaluationsprozesse in Gang? In: Burkard, Christoph und Gerhard Eikenbusch (Red.) 1996: Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 267-290
- Ender, Bianca; M. Schratz; Ulrike Steiner-Löffler (Hg) 1996: Beratung macht Schule. Schulentwicklung auf neuen Wegen: Innsbruck und Wien: Studien Verlag
- Erfahren – Evaluieren – Realisieren 1996: Schulbeispiele. Zeitschrift für die Schulen im Lande Bremen. 4.Jg., 1996, Nr. 19 SE-Projekt +

- Esch-Alsen, Volker 1996: Vom Schulprofil zur Organisationsphilosophie. In: Schul-Management, 27, 1996, 1, 19-23
- Faulde, Joachim 1996: Schule und außerschulische Jugendbildung. Eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten der Kooperation. DSV
- Fend, Helmut 1996: Schulkultur und Schulqualität. In: ZfPäd, Beiheft 34, 1996, S. 85-98
- Fischer, Juliane und Barbara Koch-Priewe 1996: Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Juventa
- Fleischer-Bickmann, Wolff und Norbert Maritzen 1996: Schulprogramm. In: Pädagogik, 48, 1996, 1, 12-17
- Frey, Karl 1996: Qualitätskostenschätzung und systemische Maßnahmen für Qualität und Produktivität von Bildungsorganisationen. In: Bildung und Erziehung, 49, 1996, 2, 127-133
- Fried, Lilian 1996: Schule weiterentwickeln. Einschätzungen von Praxisexpertinnen und -experten in Rheinland-Pfalz. Hg. vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland Pfalz. Mainz: v. Hase/Koehler Verlag
- Friedeburg, Ludwig v. 1996: Schulentwicklung zur Ungleichheit. In: Axel Bolder u.a. (Hg.) 1996: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. (Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit). Leske+Budrich, S. 36-50,
- Fuller, B. und R. F. Elmore (Hg.) 1996: Who chooses? Who loses? Culture, Institutions, and the Unequal Effects of School Choice. N.Y./London
- Gairing, Fritz 1996: Organisationsentwicklung als Lernprozeß von Menschen und Systemen. Zur Rekonstruktion eines Forschungs- und Beratungsansatzes und seiner metadidaktischen Relevanz. DSV
- Hanus J. J. und P. W. Cookson Jr. 1996: Choosing Schools. Vouchers and American Education. Washington D.C.
- Helsper, Werner; Heinz-Hermann Krüger und Hartmut Wenzel (Hg.) 1996: Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Band 2: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland. DSV
- Hensel, Horst 1996: Dienstordnung oder Arbeitsvertrag? Zur Entwicklung des Arbeitsprofils und des Status der Lehrkräfte in autonomen Schulen. In: Pädagogik, 48, 1996, 6, 49-51
- Herrmann, Ulrich 1996: Die Schule – eine Herausforderung für das New Public Management (NPM). In: Beiträge zur Lehrerbildung, 14, 1996; 3, 314-329. Bern: Suter Repro AG
- Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.) 1996: IFS-Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung der Schulwirklichkeit/ IFS. Dotmund; 3. Aufl. 1998
- Juna, Johanna und Paul Kral (Hg.) 1996: Schule verändern durch Aktionsforschung. Innsbruck. Wien: Studien Verlag
- Kahl, Reinhard 1996: Lob des Fehlers. Hamburg: Pädagogische Beiträge Verlag. Film
- Klafki, Wolfgang 1996: Lernen für die Zukunft. Das Schulkonzept der NRW-Denkschrift zur Bildungsreform. In: Die Deutsche Schule, 88, 1996, 2, 156-170
- Kleingeist Helga und Wilhelm Schuldt 1996: Gemeinsam Schule machen. Arbeitshilfen zur Entwicklung des Schulprogramms / Grundschule. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung;
- König, Eckard und Gerda Volmer 1996: Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. DSV, 4. Auflage
- Krawitz, Rudi; Margit Theis-Scholz und Ingeborg Thümmel 1996: Schulprofile rheinlandpfälzischer Grundschulen mit Integrationsklassen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 47, 1996, 7, 277-281
- Küffer, Urs 1996: Schulen mit Zukunft. Berichte, Reflexionen und Anstöße zur Weiterentwicklung der Schule. Bern: Haupt
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) 1996: Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. 2. Aufl., Bönen/ Westf.: Kettler (Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen)
- Leinen, Gabi und Klaus Winkel 1996: Schulkonzept und Fortbildung. Die gesamtschulspezifische Entwicklungsarbeit im Saarland. In: Die Deutsche Schule, 88, 1996, 2, 214-228

- Lenzen, Klaus Dieter und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.) 1996: Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. Bielefeld: Laborschule
- Limacher, Jakob J. 1996: Die 2Q-Methode als Grundlage für ein Qualitätsmanagementsystem in Bildungseinrichtungen. Resultate einer empirischen Untersuchung mit Auswirkungen auf die Praxis. In: Bildung und Erziehung, 49, 1996, 2, 155-182
- Lönz, Michael 1996: Das Schulportrait. Ein Beitrag der Einzelschulforschung zur Schulreform. Frankfurt/M: Lang
- Maritzen, Norbert 1996: Im Spagat zwischen Hierarchie und Autonomie. Steuerungsprobleme in der Bildungsplanung. In: Die Deutsche Schule, 88, 1996, 1, 22-36
- Maritzen, Norbert 1996: Sich selbst und anderen Rechenschaft geben. Qualitätssicherung durch Evaluation. In: Pädagogik, 48, 1996, 1, 25-29
- Mauthe, Anne 1996: Schulentwicklungsplanung als dialogischer Prozeß. Dortmund: IFS
- Miller, Reinhold 1996: Schule selbst gestalten. Bd. 1 Beziehung und Interaktion. Beltz
- Müller, Sabine 1996: Schulentwicklung und Schülerpartizipation. Möglichkeiten der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an innerschulischen Innovationsprozessen untersucht am Fallbeispiel der Hauptschule E. Luchterhand
- Nölle, V
- Öffnung der Schule 1996: Themenschwerpunkt In: Pädagogik, 2/96 Projekte Beispiele
- Osswald, Elmar 1996: Wir wollen eine gute Schule sein und werden. Qualität der Schule. In: Bildung und Erziehung, 49, 1996, 2, 197-220
- Paschen, Harm und Lothar Wigger (Hg.) 1996: Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente. DSV
- Philipp, Elmar 1996: Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Beltz
- Qualität im Bildungswesen 1996: In: Bildung und Erziehung, 49, 1996, 2 (Themenheft)
- Reynolds, D.; R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, L. Lagerweij (Hg.) 1996: Making good schools. Linking School Effectiveness and School Improvement. London
- Rolff, Hans-Günter 1996: Evaluation – ein Ansatz zur Qualitätsentwicklung von Schulen? In: Burkard, Christoph und Gerhard Eikenbusch (Red.) 1996: Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung
- Rolff, Hans-Günter u.a. (Hg.) 1996: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Juventa
- Scheufele, Ulrich (Hg.) 1996: Weil sie wirklich lernen wollen. Bericht von einer anderen Schule. Weinheim, Berlin: Quadriga Verlag
- Schratz, Michael 1996: Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Eine Untersuchung über Selbstbild, Rollenerklärung und Fortbildungsbedarf im Hinblick auf die Autonomisierung des österreichischen Schulwesens. Innsbruck/Wien: Studien Verlag
- Schratz, Michael 1996: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Beltz
- Schratz, Michael und Ulrike Steiner-Löffler 1996: Achtung, Aufnahme! SchülerInnen erforschen ihren Lebensraum Schule. In: Pädagogische Führung, 7, 1996, 4,
- Schwarz, Bernd 1996: Autonomie und Effektivität als Ressourcenkompensation? Anmerkungen zur gegenwärtigen Schuldiskussion und zum Verhältnis von Politik, Pädagogik und Empirie. In: Empirische Pädagogik, 10, 1996, 4, 433-452
- Senator Bremen 1996: Schulbeispiele. Erfahren – Evaluieren – Realisieren. Zeitschrift für die Schulen im Lande Bremen, 4, 1996, Nr. 19; Projekt +
- Specht, Werner und Josef Thonhauser (Hg.) 1996: Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck/Wien: Studien Verlag
- The Scottish Office – Education and Industry Department 1996: How good is our school? Self-evaluation using performance indicators. Edinburgh: HM Inspectors of Schools JöS +
- Vaupel, Dieter 1996: Wochenplanarbeit in einem Gymnasialzweig. Schülerinnen und Schüler lernen, selbständiger zu arbeiten. In: Die Deutsche Schule, 88, 1996, 1, 98-110
- Voß, Reinhard (Hg.) 1996: Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Luchterhand

- Weiland, Dieter 1996: Groß-Mut beim Denken – Klein-Mut beim Handeln. Anmerkungen zur NRW-Denkschrift. In: Die Deutsche Schule, 88, 1996, 2, 171-176
- Weishaupt, Horst 1996: Innerstädtische Disparitäten des Schulbesuchs. Ein Forschungsüberblick. In: Die Deutsche Schule, 88, 1996, 1, 56-65
- Werres, Walter (Hg.) 1996: Schüler in Schule und Unterricht. Berichte und Untersuchungsverfahren. Lang
- Wollenweber, Horst 1996: Unterricht und Erziehung in einer zukunftsorientierten Schule. In: Pädagogische Rundschau, 50, 1996, 693-717
- Zelazny, Christof 1996: Elternwille und Schulerfolg. Eine Untersuchung zu den Übergängen auf weiterführende Schulen. In: Die Deutsche Schule, 88, 1996, 3, 298-312

**1995:**

- von Saldern 1995: Zur systemtheoretischen Begründung der Evaluation von Schule. Konsequenzen aus der Autonomiediskussion. In: ZSE, 15, 1995, S. 351-358
- Avenarius, Hermann 1995: Verfassungsrechtliche Grenzen und Möglichkeiten schulischer Selbstverwaltung. In: Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Juventa, S. 253-274
- Bastian, Johannes und Gunter Otto (hg.) 1995: Schule gestalten. Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform. Bergmann+Helbig
- Bessoth, Richard 1995: Verbesserung des Unterrichtsklimas (UKI). PC-Programm mit Arbeitsanleitung und zwei Formularsätzen zum Einsatz des Unterrichts-Klim-Instrumentes (UKI, Version 6.5d) Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Luchterhand
- Böhm, Günther 1995: Schulprogramme als Weg zur Erneuerung des Gymnasiums. Aufgaben und Chancen für das Schulfach Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In: Pädagogikunterricht, 15, 1995, 4, 2-13
- Böttcher, Wolfgang 1995: Autonomie aus Lehrersicht. In: Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Juventa, S. 55-82
- Buchen, Herbert; Christoph Burkard; Gerhard Eikenbusch 1995: Fortbildung und Unterstützung für eine erweiterte Selbständigkeit von Schule. Beispiele aus der nordrhein-westfälischen Lehrerfortbildung. In: Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Juventa, S. 135-168
- Buchen, Herbert; Leonhard Horster; Hans-Günter Rolff (Hg.) 1995: Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrung – Konzepte – Strategien. Stuttgart/Berlin/Bonn: Raabe (Loseblatt-Ausgabe)
- Buchen, Sylvia und Elke Weise (Hg.) 1995: Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen. DSV
- Buhren, Claus G. 1995: Entfaltung der Lernkultur durch Organisationentwicklung. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Luchterhand, 200-221
- Burkard, Christoph 1995: Können Schulen durch Evaluation lernen? In: Organisationsberatung - Supervision - Clinical Management. Heft 2, 1995, 141-156
- Burkard, Christoph 1995: Selbstevaluation - ein Instrument zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen? In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Luchterhand
- Creutzburg, Martin und Walter A. Fischer 1995: Schulen in die Zukunft entwickeln. In: schulmanagement, 1995, 3, 9-15
- Dalin, Per; Hans-Günter Rolff und Herbert Buchen 1995: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß (ISP). Ein Handbuch. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung. (Neuausgabe von: Dalin/Rolff 1990: Institutionelles Schulentwicklungs-Programm (ISP). Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verlagskontor)

- Daschner, Peter 1995: Verführung von oben oder Bedürfnis von unten? Zur Diskussion von Schulautonomie in Hamburg. In: Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Juventa, S. 169-184
- Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim
- Dichanz, Horst 1995: Die Finanzautonomie öffentlicher Schulen. Die Schulen der USA zwischen privater und öffentlicher Finanzierung. In: Die Deutsche Schule, 87, 1995, 4, 463-473
- Dichanz, Horst und Gerhard Tulodziecki 1995: Zur Bedeutung der Evaluation im Zusammenhang der Autonomie-Diskussion. In: Pädagogische Führung, 6, 1995, 2, 71-74
- Ditton, Hartmut und Lothar Kreyer 1995: Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: ZfPäd, 41, 1995, 4, 507-529 Reanalyse, „Mehrebenenstruktur“, fraglich, ob Schulen als Einheiten gesehen werden dürfen
- Dröge, Joachim; Annegret Krause, Peter Pfeiffer, Hans-Heinrich Thies und Norbert Vietheer (Hg.) 1995: Schulleiter-Handbuch, Band 76. Braunschweig: SL Verlag
- Fleischer-Bickmann, Wolff 1995: Schulprofil und Schulprogramm. In: Pädagogikunterricht, 15, 1995, 4, 14-23
- Frommelt, Bernd 1995: Auf dem Weg von der Lernschule zur Lebensschule. Das hessische Autonomiekonzept. In: Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Juventa, S. 185-206
- Haller, Ingrid und Hartmut Wolf 1995: Führung in Gesellschaft und Schule zwischen Tradition und Emanzipation, Auf dem Wege zu dialogischer Kompetenz. Schulentwicklung und Schulmanagement, Band 3. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung. 2. Aufl.
- Haller, Ingrid; Wolf, Hartmut 1995: Schulentwicklung und Schulmanagement. #Verlag, 2. Auflage
- Hensel, Horst 1995: Die Autonome Öffentliche Schule. Das Modell des neuen Schulsystems. Lichtenau: AOL-Verlag und München: Lexika Verlag
- Hensel, Horst 1995: Die Neuen Kinder und die Erosion der Alten Schule. Eine pädagogische Streitschrift. Bönen: Kettler
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hg.) 1995:
- Hoffmann, Reinhard 1995: Autonomie und Systementwicklung. Erfahrungen aus Bremen. In: Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Juventa, S. 227-252
- Holtappels, Heinz Günter (Hg.) 1995: Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Luchterhand
- Holtappels, Heinz Günter 1995: Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In: Rolff, Hans-Günter (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, 327-354
- Hopmann, Stefan und Rudolf Künzli 1995: Schließt die Schule! Eine schulpädagogische Widerrede. In: Pädagogik, 47, 1995, 12, 39-41
- Horster, Leonhard 1995: Wie Schulen sich entwickeln können. Der Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte. 2. Aufl., Bönen/ Westf.: Kettler
- Hüchtermann, Marion, Susanne Nowak und Gudrun Ramthun 1995: Schulmanagement – Auf der Suche nach neuen Konzepten. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, 204, 6/95. Institut der deutschen Wirtschaft. Köln: Deutscher Instituts-Verlag
- Jürgens, Eiko 1995: Öffnung von Unterricht und Schule – nur ein Schlagwort? In: Pädagogik und Schulalltag, 50, 1995, 1, 42-56
- Keller, Barbara und Eva Post-Lange 1995: Lebensraum Schule. Erfahrungen mit dem Offenen Unterricht in der Hauptschule. Ehrenwirth
- Lange, Hermann 1995: Schulautonomie und Personalentwicklung für Schulen. In: Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Juventa, S. 207-226
- Liebau, Eckart 1995: Schulsozialarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Die Deutsche Schule, 87, 1995, 2, 207-215
- Ljungbergh, Birgitta und Marianne Molander Beyer 1995: Evaluation im Klassen- und Schulalltag. Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II. In: Eikenbusch, Gerhard

- 1995: Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Schweden. Entwicklungen – Erfahrungen – Materialien. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung. 91-101
- Lohmann, Armin 1995: Viele Schritte bis zur Autonomie. In: Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Juventa, S. 83-107
- Lönz, Michael 1995: Das Schulportrait – eine vernachlässigte Form der Erfassung von schulischer Realität. Diss. Münster (Wittenbruch/Werres).
- Mack, Wolfgang 1995: Hauptschule als Jugendschule. Beiträge zur pädagogischen Reform der Hauptschulen in sozialen Brennpunkten. Ludwigsburg
- Martin, Lothar R. 1995: Klassenleiter und Tutoren: Wie die Schüler ihre Arbeit beurteilen. Ergebnisse von Schülerbefragungen 1982-1993. In: Pädagogische Rundschau, 49, 1995, 6, 687-701 Fortsetzung aus Heft 2/95
- Moser, Heinz 1995: „Lehrer-Forschung“ – ein neues Konzept zur Revitalisierung der Aktionsforschungsdiskussion? In: Beck, Erwin; T. Guldemann und M. Zutavern (Hg.) 1996: Eigenständiges lernen. Fachverlag für Wissenschaft und Studium
- Moser, Heinz 1995: „Lehrerforschung“ – ein neues Konzept zur Revitalisierung der Aktionsforschungsdiskussion. In: Eigenständiges Lernen, verstehen und fördern. St. Gallen
- Nationale Behörde für das Bildungswesen 1995: Kategorien zur Einschätzung von Schulen durch Schulräte (Auszüge); Schülerfragebogen (Klasse 8 und 9) zur Beurteilung von Schule; Elternfragebogen zur Beurteilung von Schule; das Unterrichtsfach im Rahmen des Nationalen Bewertungsprogramms. In: Eikenbusch, Gerhard 1995: Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Schweden. Entwicklungen-Erfahrungen-Materialien. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung. 127ff.
- Oelkers, Jürgen 1995: Schulreform und Schulkritik. Würzburg: Ergon
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) 1995: Evaluating and Reforming Education Systems. Paris;
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD); Centre for Educational Research and Innovation 1995: Schools under Scrutiny. Paris;
- Papadopoulos-Koch, Barbara; Walter Heilmann, Werner Menda und Erwin Klinke 1995: Die Rosenmaarschule in Köln heute. In: Die Deutsche Schule, 87, 1995, 3, 355-362
- Petersen, K. D. 1995: Teacher Evaluation. A comprehensive Guide. Thousand Oaks (ca.): Corwin Press
- Philipp, Elmar 1995: Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim 3. Aufl.
- Reformorientierte Praxis an Regelschulen 1995: Themenschwerpunkt In: Pädagogik und Schulalltag. 50, 1995, 3 Beiträge von Drews u.a. vgl. Kluge 1995
- Richter, Ingo 1995: Theorien der Schulautonomie. In: Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Juventa, S. 9-29
- Rolff, Hans-Günter (Hg.) 1995: Zukunftsfelder von Schulforschung. DSV.
- Rolff, Hans-Günter 1995: Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In: Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Juventa, S. 31-54
- Rolff, Hans-Günter 1995: Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. In: Pädagogik, 47, 1995, 2, 17-21
- Rolff, Hans-Günter 1995: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: Rolff, Hans-Günter (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. DSV, 375-392
- Schrodin, Christine 1995: SCHiLF: Ein Team macht Schule. In: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. Nachrichten 1/1995, 2-13
- Schwedisches Statistisches Zentralamt und die Nationale Behörde für das Bildungswesen 1995: Meinungsumfragen: Was halten Sie von der Schule? Eine Umfrage für Eltern und Öffentlichkeit; Was halten Lehrerinnen und Lehrer von der Schule?; Meinungsumfrage über das Bild von Schule. In: Eikenbusch, Gerhard 1995: Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Schweden. Ent-

- wicklungen-Erfahrungen-Materialien. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung/ Druck-Verlag Kettler, 167-174 ;175-181 und 183-189.
- Stryck, Tom 1995: Autonomie und Schulträger. Über die Entwicklung aus kommunaler Sicht. In: Daschner, Peter; Hans-Günter Rolff, Tom Stryck (Hg.) 1995: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Juventa, S. 109-133
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1995: Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Nicht auf bessere Zeiten warten. Bergmann+Helbig
- Tyack, D. und L. Cuban 1995: Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge Mass./London
- von Saldern, Matthias 1995: Zur systemtheoretischen Begründung der Evaluation von Schule. Konsequenzen aus der Autonomiediskussion. In ZSE, 15, 1995, 4, 351-358
- Schulentwicklung 1995: Themenheft der Pädagogik 2/95: Schule selbst gestalten
- Autonomie 1995: Themenheft der Pädagogik 5/1995: Bildungsökonomie und Finanzautonomie

### 1994:

- Altrichter, Herbert und Peter Posch 1994: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, 2. Aufl., Klinkhardt
- Altrichter, Herbert; Edwin Radnitzky und Werner Specht 1994: Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung. Aufbereitung der Ergebnisse eines Forschungsberichtes für die OECD im Rahmen der internationalen Studie „Teacher-Quality“. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst Wien
- Anderson, G.L.; K. Herr und A. S. Nihlen 1994: Studying Your Own School. An Educator's Guide to Qualitative Practioner Research. London :
- Aurin, Kurt 1994: Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich?, Klett-Cotta
- Autonomie 1994: Themenheft Erziehung und Wissenschaft 1/94: Trojanisches Pferd oder Spielraum für Demokratie? Ablage im Themenordner
- Bessoth, Richard 1994: Messung von Synergie, Qualität und Führungserfolg. Das Organisation-Klima-Instrument (OKI). In: Pädagogische Führung. 5, 1994, 2, 73-75
- Brockmeyer, Rainer 1994: Bildungsplanung: Illusion von gestern oder Notwendigkeit von morgen? In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hg.) 1994: Föderalismus und Koordinierung im Bildungswesen. DGBV
- Burkard, Christoph 1994: Evaluation praktisch. Der Einsatz von Fragebögen in Schulentwicklungsprozessen. In: Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Berlin: Raabe
- Dubs, Rolf 1994: Die Führung einer Schule. Stuttgart
- Eikenbusch, Erhard und Herbert Buchen 1994: Die Rolle der Schulaufsicht in Schulentwicklungsprozessen. In: Pädagogische Führung. 5, 1994, 2, 59-63 Fortbildungsmaßnahme „ Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule (QUESS)
- Franke-Wikberg, Sigbrit 1994: Qualitätsverbesserung durch Selbstevaluation. Ein praxisorientierter Ansatz. In: Pädagogische Führung. 5, 1994, 2, 67-71. Und in: Eikenbusch, Gerhard: Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Schweden. Entwicklungen-Erfahrungen-Materialien. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, S. 67-81
- Frister, Erich 1994: Autonomie – ein Patentrezept? In: Die Deutsche Schule, 86, 1994, 2, 154-159
- Gesundheit 1994: Thema „Gesunde Schule“. In: Hamburg macht Schule, 6, 1994, 2 Konzept und Beispiele aus Hamburger Schulen. Ablage unter
- Goetsch, Karlheinz und Andreas Köpke (Hg.) 1994: Schule neu denken und gestalten. Schulreform in Hamburg - Beispiele aus der Praxis. Hamburg: Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft
- Hargreaves, Andy (Hg.) 1994: Changing Teacher, Changing Times. Teachers's work and culture in the postmodern age. London: Cassell
- Helmke, Ursel und Ingrid Kemnade 1994: Schulzeitveränderung statt Schulzeitverkürzung. In: Die Deutsche Schule, 86, 1994, 2, 147-153



- Hentig, Hartmut von 1994: Das Richtige denken, das Mögliche tun. Zur Verleihung des Comenius-Preises und seiner Weitergabe an die Odenwaldschule und die Helene-Lange-Schule am 12.3.1994. In: Neue Sammlung, 34, 1994, 3, 517-529
- Holtappels, Heinz Günther 1994: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Juventa
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1994: The Program Evaluation Standards. How to Assess Evaluation of Educational Programs. Second edition. London: Thousand Oaks
- Jugert, Gert und Uwe Tänzer 1994: Schulinterne Supervision. Das „Bremer Modell“. In: Die Deutsche Schule, 86, 1994, 4, 490-495
- Jürgens, Eiko 1994: Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis, Forschungslage. Sankt Augustin: Akademia
- Kohlhoff, W. 1994: Halb „peers“, halb „inspectors“ – externe Evaluation durch ein gemischtes Team. Fallbeispiel – aus der Sicht des für die Schule zuständigen Schulaufsichtsbeamten. 10. Ergänzungslieferung 1996. In: Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin: Raabe
- Krieger, Claus Georg 1994: Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie des freien Arbeitens für die Sekundarstufe. Schneider Verlag Hohengehren –
- Kubina, Christian (Hg.) 1994: Europaschulen in Hessen – eine Perspektive für die Schule von morgen. Materialien zur Schulentwicklung, Heft 20. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) Wiesbaden. 2. erw. und überarbeitete Neuauflage 1994
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) 1994: Schulentwicklung und Qualitätssicherung. Entwicklungen, Diskussionen, Ansätze und Verfahren aus Schweden. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Kettler
- Lenhardt, Gero 1994: Schulentwicklung und Lehrerethos. In: Neue Sammlung, 34, 1994, 2, 277-296
- Lenzen, Dieter 1994: Bildung und Erziehung in Europa? In: Benner, Dietrich und Dieter Lenzen (Hg.) 1994: Bildung und Erziehung in Europa. ZfPäd, 32. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 31-48 Fb 04: PÄD550.158
- Lorent, Hans-Peter de und Gudrun Zimdahl (Hg.) 1994: Autonomie der Schulen. Hamburg: Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft Hamburg
- Lumbeck, Barbara 1994: Kreatives Problemlösen im Lehrerteam. München: Oldenbourg
- MacBaeth, J. 1994: A tool for parents, students and teachers in school self-evaluation and development planning. In: Riley, K. A. and D. Nuttal (eds) 1994: Measuring Quality. London: The Palmer Press
- Meidinger, Heinz-Peter 1994: Autonomie der Schule – Ideal oder Irrweg? Ergebnisse eines Expertensymposiums der Arbeitsgemeinschaft bayrischer Lehrerverbände in Nürnberg. In: Die Bayerische Realschule, 39, 1994, 12, 11-13
- Mortimore, Peter 1994: Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft. In: Benner, Dietrich und Dieter Lenzen (Hg.) 1994: Bildung und Erziehung in Europa. ZfPäd, 32. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 117-134 Fb 04: PÄD550.158
- Nevo, D.....1994: Combining Internal and External Evaluation: A Case For School-Base-Evaluation. In: Studies in Educational Evaluation, 20, 1994, 87-98 :
- Oswald, Margit 1994: Leitbildentwicklung an Schulen. Eine zeitgemäße Antwort auf die veränderte Stellung der einzelnen Schulstandorte in ihren jeweiligen Umwelten. In: Erziehung und Unterricht, 144, 1994, 9, 570-573
- Pallasch, Waldemar 1994: Unterrichtliche Supervision. In: Die Deutsche Schule, 86, 1994, 4, 482-489
- Riley, K. A. and D. Nuttal (eds.) 1994: Measuring Quality. London: The Palmer Press
- Rolff, Hans-Günter 1994: Gestaltungs-Autonomie verwirklichen. Lehrerinnen und Lehrer als Träger der Entwicklung. In: Pädagogik, 46, 1994, 4, 40-44 Kopie
- Rolff, Hans-Günter; Karl-Oswald Bauer, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer und Renate Schulz-Zander (Hg.) 1994: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 8. Juventa
- Rosenbusch, Heinz S. 1994: Lehrer und Schulleiter. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht. Klinkhardt
- Schlee, Jörg 1994: Kollegiale Beratung und Supervision. Hilfe zur Selbsthilfe. In: Die Deutsche Schule, 86, 1994, 4, 496-505

- Schratz, Michael 1994: Durch Evaluation den Stand schulinterner Entwicklungsprozesse widerspiegeln. In: Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin: Raabe
- Seibert, Norbert und Helmut J. Serve (Hg.) 1994: Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München: PimS-Verlag
- Terhart, Ewald 1994: SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: ZfPäd, 40, 1994, 5, 685-699
- Weingärtner, Helmut 1995: Stufen zur Gewinnung eines Schulprofils. Auf dem Weg zur besseren Schule. In: Schulverwaltung, 18, 1995, 11, 363-370;
- Weiß, Manfred und Brigitte Steinert 1994: Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich: Internationale Perspektiven. In: Die Deutsche Schule, 86, 1994, 4, 440-456
- Wissinger, Jochen 1994: Schulleiter-Beruf und Lehreridentität – zum Rollenkonflikt von Schulleiterinnen und Schulleitern. Ein Beitrag zur Schulentwicklungsforschung. In: ZSE, 14, 1994, 1, 38-57
- Wollenweber, Horst 1994: Modernisierungsprozesse in Gesellschaft und Wirtschaft als Herausforderung für schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit. In: Pädagogische Rundschau, 48, 1994, 1, 3-26

**1993:**

- Bernhardt, Margarete; Erika Dingeldey, Christa Lohmann und Klaus Winkel 1993: Basismodell Sekundarstufe I. Was Kinder und Jugendliche lernen sollen. GEW 75 S. Broschüre
- Blankenburg, Peter 1993: Autonomie ist möglich! Ziele und Bedingungen der pädagogischen Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule, 85, 1993, 3, 345-349
- Böttcher, Wolfgang 1993: Probleme der Schulentwicklung bei knappen Ressourcen. In: Die Deutsche Schule, 85, 1993, 3, 307-319
- Döbrich, Peter und Georg Rutz (Hg.) 1993: Schulreformen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt: GPPF, Materialien Nr. 24/25
- Döpp, Wiltrud 1993: Zugemutete Verständigung. Die Lehrer-Forschung an der Bielefelder Laborschule. Oppladen: Leske+Budrich
- Fischer, Walter A. und Michael Schratz 1993: Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag
- Hentig, Hartmut von 1993: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft – Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. München: Hanser
- Hoffmann, Reinhard 1993: Für eine stärkere Autonomie der Schule. Thesen zur pädagogischen Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule, 85, 1993, 1, 12-22
- Hopkins, D. 1993: A Teacher's Guide To Classroom Research. Buckingham: Open University Press
- Jürgens, Eiko 1993: Veränderungen pädagogischer Interaktionspraxis – Lehrerverhalten und Lehrerrolle im schülerzentrierten Unterricht. In: Pädagogik und Schulalltag, 48, 1993, 6, 647-657
- Klafki, Wolfgang 1993: Die Empfehlungen zur Weiterführung der Schulreform in Bremen. In: Die Deutsche Schule, 85, 1993, 3, 289-296
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) 1993: Schulentwicklung und Qualitätssicherung. Entwicklungen, Diskussionen, Ansätze und Verfahren aus Schweden. Soest: Kettler
- Lehner, Franz 1993: Was haben anthropozentrische Produktionssysteme mit der Schule zu tun? In: Bianka Tiedtke und Wolfgang Böttcher (Hg.): Brüche – Dialoge – Utopien. Dokumentation des Bildungspolitischen Kongresses „Grundsatzdialoge“ der GEW vom 25./26.9. 1992 in Hannover. Bonn: Wehle, 38-52
- Liebau, Eckart 1993: Schulkultur: Oberschule und Jugendschule. Perspektiven einer jugendorientierten Bildungsreform. In: Die Deutsche Schule, 85, 1993, 3, 141-156
- Liket, Theo M. E. 1993: Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung
- Lückert, Gernot 1993: Autonome Schule – Schulleitung – Schulaufsicht. Bedingungen einer wünschenswerten Entwicklung. In: Die Deutsche Schule, 85, 1993, 3, 341-344

- Preuss-Lausitz, Ulf 1993: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Beltz
- Recum, Hasso von 1993: Noch einmal: Schule im sozialkulturellen Wandel. Eine Replik. In: Die Deutsche Schule, 85, 1993, 1, 4-11
- Risse, Erika 1993: Profilbildung – ein Weg zur Selbstmotivierung von Schulen. In: Pädagogische Führung, 4, 1993, 1, 18-20, 10
- Rolff, Hans Günter 1993: Wandel durch Selbstorganisation – Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Juventa
- Rolff, Hans-Günter 1993: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen für eine bessere Schule. Juventa-Verlag
- Rösner, Ernst 1993: „Weiterentwicklung bestehender Angebotsformen“. Über die Arbeit und den Bericht der Enquete-Kommission „Schulpolitik“ der Freien und Hansestadt Hamburg. In: Die Deutsche Schule, 85, 1993, 3, 297-306
- Schittko, Klaus 1993: Die neuen Grundsatzverlässe zur IGS und KGS – ihr Stellenwert, ihre Intentionen und ihre Umsetzung. In: Gesamtschul-Berichte, 1993, 16, 16-27
- Schönig, Wolfgang 1993: Können Schulen lernen? Lern- und beratungstheoretische Skizzen eines Schulentwicklungskonzeptes. In: Neue Sammlung, 33, 1993, 2, 241-258
- Schratz, Michael 1993: Qualitative Voices in Educational Research. London: Routledge
- Schweitzer, Jochen 1993: Autonomie als Prozeß. Anmerkungen zu den Thesen von Reinhard Hoffmann „Für eine stärkere Autonomie der Schule“. In: Die Deutsche Schule, 85, 1993, 3, 338-340
- Steffens, Ulrich und Tino Bargel 1993: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied u.a.: Luchterhand
- Vierlinger, Rupert 1993: Die offene Schule und ihre Feinde. Beiträge zur Schulentwicklung. Wien: Jugend und Volk
- Winzen, Matthias 1993: Offenheit ist nicht Beliebigkeit. Die Schule für Kunst und Theater im Kulturforum Alte Post, Neuss. In: Die Deutsche Schule, 85, 1993, 3, 157-172

**1992:**

- Ahrling, Ingrid; Bärbel Brömer und Barbara Groß 1992: Selbständigkeit erwerben. Vom „Morgenkreis“ zum „Freien Vorhaben“ an der Offenen Schule Waldau. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 130-138
- Arnold, Rolf 1992: Evaluierungsansätze in der betrieblichen Weiterbildung. In: Gonon, Philipp (Hg.): Evaluation in der Berufsbildung. Aarau, Frankfurt a.M.: Sauerländer, 85-108.
- Becker, Gerold 1992: Was ist eine „Gesamtschule besonderer pädagogischer Prägung“?. Zehn Vorüberlegungen und zehn „Maßstäbe“. In: Neue Sammlung, 32, 1992, 4, 632-640 Qualität von Schule
- Bohnsack, Fritz 1992: Das Kollegium fortbilden. Schulentwicklung durch schulinterne Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 188-201
- Bölts, Hartmut 1992: Die Umwelt gestalten. Das „Lernorte-Netz“ an der Richtsberg-Gesamtschule Marburg. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 172-177
- Bölts, Hartmut 1992: Ökologisch-soziale Praxis begründen. Elemente eines praxeologischen Reformkonzeptes. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 11-22
- Bönsch, Manfred 1992: Handlungsorientierte Arbeitsformen im Gruppenunterricht. Ein Arsenal von Möglichkeiten und ein Plädoyer für didaktische Phantasie. In: Pädagogik, 44, 1992, 1, 31-32, 37
- Christ-Ricken, Monika, Reinhold Fess und Gerhard Heckmann 1992: Das Curriculum entwickeln. Lehrplanarbeit in der LehrerInnenfortbildung des Saarlandes. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 225-234
- Cloer, Ernst 1992: Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur. In: Die Deutsche Schule, 84, 1992, 1, 10-27
- Dörger, Ursula 1992: Das Schulkonzept klären. Erfahrungen aus dem Projekt „Lehrerkooperation“. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 37-49
- Dörger, Ursula 1992: Projekt Lehrerkooperation. Eine pädagogische Konzeption zur Weiterentwicklung von Gesamtschulen. Juventa

- Fess, Reinhold 1992: Natur erleben. Eine offene Unterrichtseinheit über Nutzpflanzen. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 163-171
- Fischer, Dietlind 1992: Aus der Praxis zum Konsens kommen. Die Entwicklung der Hauptschule in Gelsenkirchen-Rotthausen zur Stadtteilschule. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 82-90
- Frohnäpfel, Erich und Dieter Grobe 1992: Kooperation lernen und lehren. Erfahrungen mit der Teamarbeit an der Offenen Schule Kassel-Waldau. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 111-118
- Garlichs, Ariane 1992: Mit Offenheit umgehen. Offene Lernsituationen an der Grundschule Lohfelden-Vollmarshausen. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 119-129
- Gather-Thurler, Monica 1992: Evaluation und Prozeßregulierung bei Schulversuchen. In: Gonon, Philipp (Hg.): Evaluation in der Berufsbildung.
- Hargreaves, Andy 1992: Cultures of teaching: A Focus for Change. In: Hargreaves, Andy; Michale Fullan (Hg.): Understanding teacher development. New York: Teacher College Press, S. 216-240
- Hessisches Kultusministerium 1992: Zukunftsdialog zur Neubestimmung der Grundlagen und Perspektiven von Lehren und Lernen. Wiesbaden: Hes. Kultusministerium
- Heuser, Christoph und Annelie Wachendorff 1992: Geschichte erfahren. Autobiographische Texte im Geschichtsunterricht an der Laborschule Bielefeld. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 149-162
- Holtkamp, Rolf und Klaus Schnitzer (Hg.) 1992: Evaluation des Lehrens und Lernens. Ansätze, Methoden, Instrumente; Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden; Dokumentation der HIS-Tagung am 20. und 21. Februar 1992 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Hannover: HIS-GmbH/ Langenhagen: poppdruck.
- Hopf, Wulf 1992: Schule im sozialkulturellen Wandel – ein Wechselverhältnis. In: Die Deutsche Schule, 84, 1992, 4, 406-412
- Hörner, Wolfgang 1992: Barrieren auf dem Weg zur Bildungseinheit. In: Pädagogik und Schule in Ost und West. 40, 1992, 2, 93 bis 100
- Jenzer, Carlo 1992: Wem nützt die Evaluation – Wozu? Mit Beispielen aus dem Erfahrungshintergrund der Lehrplan- und Gesamtschulevaluation. In: Gonon, Philipp (Hg.): Evaluation in der Berufsbildung.
- Kaiser, Astrid 1992: Mit den Sachen beginnen. Ein Plädoyer für handlungsorientierten Anfangsunterricht. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 63-71
- Klaßen, Theodor F. 1992: Gemeinsam leben, gemeinsam lernen. Jenaplan-Schulen in Deutschland. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 144-148
- Landwehr, Norbert 1992: Erweiterte Lernformen als Ausgangspunkt einer teamorientierten Schulentwicklung. IZ-Erhebung
- Leschinsky, Achim 1992: Schubkraft oder Schranke? Zu H. v. Recums „Schule im sozialkulturellen Wandel“. In: Die Deutsche Schule, 84, 1992, 4, 413-422
- Philipp, Elmar 1992: Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Beltz
- Ratzki, Anne 1992: Zusammenarbeit einüben. Gruppenarbeit in der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 139-143
- Ratzki, Anne 1992: Gruppenarbeit erfahren. LehrerInnenfortbildung in den USA und in Leipzig. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 210-216
- Riege, Jochen 1992: Dem Pessimismus widerstehen. Das Konzept der Reformschule Marburg e.V. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 50-62
- Rolff, Hans-Günter; Karl-Oswald Bauer, Klaus Klemm und Hermann Pfeiffer (Hg.) 1992: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 7. Juventa
- Scheefer, Helmut 1992: Die pädagogische Arbeit konzentrieren. Der Weg zur Teamarbeit an der Gesamtschule Kassel-Lohfelden. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 101-110
- Schittko, Klaus 1992: Reformpädagogische Ansätze. Ausgangspunkt für eine pädagogische Weiterentwicklung der Schulen. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. 44, 1992, 1, 17-21
- Schlömerkemper, Jörg 1992: Verbindlichkeit entwickeln. Über den Umgang mit der Widersprüchlichkeit des Lehrens und Lernens. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 23-36
- Schmitt, Hanno 1992: Selbstverwaltung und dezentrale Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule. Historische Bezüge und aktuelle Erwartungen. In: Die Deutsche Schule, 84, 1992, 1, 81-93

- Seydel, Otto 1992: Zum Lernen herausfordern. Konzeptentwicklung am Landerziehungsheim Salem. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 72-81
- Wenzler, Ingrid 1992: Dem Schul-Alltag Rhythmus geben. Wochenplanstunden und Jahrgangssammlungen an der Gesamtschule Brinckmannstraße in Düsseldorf. In: Die Deutsche Schule, 2. Beiheft 1992, 91-100
- Willcox, B. 1992: Time Constrained Evaluation. A Practical Approach for Local Educational Authorities (LEA) in Schools. London: Routledge

**1991:**

- Aurin, Kurt (Hg.) 1991: Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Klinkhardt, 2. Auflage
- Bessoth, Richard 1991: Internationale Perspektiven zur Schuleffektivität und Schulverbesserung. In: Pädagogische Führung, 2, 1991, 1, 43-47 )
- Greber, Ulrich 1993: Auf dem Weg zur „Guten Schule“. Schulinterne Lehrerfortbildung. 2. Auflage Beltz
- Hörner, Wolfgang 1991: Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems. Vergleichende Aspekte einer Begründung von Schulautonomie. In: Bildung und Erziehung, 44, 1991, 4, 373-390
- Kroath, F. (Hg.) 1991: Lehrer als Forscher. München und Wien: Profil
- Lenz, Jutta 1991: Die Effective School Forschung der USA: ihre Bedeutung für die Führung und Lenkung von Schulen. Lang FBB 04: Päd 580 182
- Liebau, Eckart 1991: Kulturpolitik und Schule. – Überlegungen zur Schulentwicklung im Modernisierungsprozeß. In: Die Deutsche Schule, 83, 1991, 2, 140-150
- Röhrs, Hermann 1991: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Auer
- Rolff, Hans-Günter 1991: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: ZfPäd, 37, 1991, 6, 865-886
- Schulz-Wenski, Gudrun 1991: Psychologische Probleme eines Schul-Bildes. Manuskript September 1991 (bibl. aus: Horster 1996, 100):
- Steffens, Ulrich 1991: Ergebnisse aus schulischer und betrieblicher Qualitätsforschung. In: Wissinger, Jochen und Heinz S. Rosenbusch (Hg.): Motivation durch Kooperation. Schulleiter-Handbuch. Band 58. Braunschweig: SL Verlag, 30-40
- Terhart, Ewald 1991: Überaltertes Kollegium – Schlechte Schule? Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und bildungspolitischen Problem. In: Die Deutsche Schule, 83, 1991, 4, 408-423
- Tollmien, Cordula 1991: Eigendynamik und strukturelles Ungleichgewicht – das Wachstum des Bildungssystems. In: Die Deutsche Schule, 83, 1991, 4, 514-520
- Weiß, Manfred 1991: Schulreform in den USA. Entwicklungstrends in den 80er Jahren. In: Die Deutsche Schule, 83, 1991, 3, 360-372
- Wenzel, Hartmut 1991: Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung. Beltz

**1990:**

- Aurin, Kurt (Hg.) 1990: Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Klinkhardt
- Dalin, Per und Hans-Günther Rolff 1990: Institutionelles Schulentwicklungs-Programm (ISP). Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soester Verlagskontor
- Kommission d. Europ. Gemeinschaft (Hg.) 1990: Verwaltungs- und Evaluierungsstrukturen von Primar- und Sekundarschulen in den zwölf Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft. Brüssel:
- McLaughlin, M. B. 1990: The Rand Change Agent Study Revisted. In: Educational Researcher. 19, 1990, 9, 11-16 :
- Purkey, Stewart C. und Marshall S. Smith 1990: Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: Aurin, Kurt (Hg.) 1990: Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Klinkhardt, 13-45

- Redlich, Alexander (Hg.) 1990: Schulklassenbezogene Beratung. Ein Erfahrungsbericht aus der Hamburger Beratungslehrausbildung. Materialien aus der Beratungsstelle für soziales Lernen am Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg . Band 11. Hamburg.
- Rohde, Hartmut 1990: Perspektiven der Gesamtschule. In: Gesamtschul-Informationen, 221, 1990, 1-2, 148-168
- Stufflebeam, Daniel L. und Anthony J. Shinkfield 1990: Systematic Evaluation. Boston/Dordrecht

**1989:**

- Bessoth, Richard 1989: Organisationsklima an Schulen. (Praxishilfen Schulleitung) Luchterhand
- Bessoth, Richard 1989: Verbesserung des Unterrichtsklimas: Grundlagen, Aufbau und Einsatz von Instrumenten. (Praxishilfen Schulleitung). Luchterhand (1989b)
- Block, Achim 1989: Antworten auf Einwände. In: Die Deutsche Schule, 81, 1989, 3, 359-361
- Block, Achim 1989: Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens. Über ungelöste Probleme des öffentlichen Schulwesens. In: Die Deutsche Schule, 81, 1989, 3, 330-339
- Fausser, Peter 1989: Nachdenken über pädagogische Kultur. In: Die Deutsche Schule, 81, 1989, 1, 5-25
- Francis, D. und D. Young 1989: Mehr Erfolg im Team. Hamburg :
- Guba, Egon G. und Yvonna S. Lincoln 1989: Fourth Generation Evaluation. London:
- Huber-Söllner, Elfriede und Ulrike Tegethoff 1989: „Endlich Gesamtschule, wie wir sie schon immer wollten“. Zur Entstehung der Offenen Schule aus der Sicht der Lehrer/innen. In: Die Deutsche Schule, 81, 1989, 2, 192-209
- Kiper, Hanna 1989: Gemeinwesen orientierte Schule – Ein neues Ideal? Kritische Anmerkungen. In: päd.extra & demokratische erziehung, 2, 1989, 5, 5-21
- Messner, Rudolf und Elfriede Huber-Söllner 1989: „Blitzumfragen“. Die Selbsteinschätzung der Schulrealität durch Schüler/innen und Lehrer/innen als Teil wissenschaftlicher Begleitung. In: Die Deutsche Schule, 81, 1989, 2, 210-227
- Ohmann, Kurt, Rüdiger Draxler, Gerd Rodehorst, Beate Scheuble und Elisabeth Schuler 1989: Ein Team macht Schule. Veränderung von Schule beginnt in den Köpfen der Lehrer. Ulm-Langenau: Vaas
- Pabst, Jochen 1989: Die neuen Schüler und die Kontinuität des Lernens. In: Die Deutsche Schule, 81, 1989, 3, 348-353
- Ratzki, Anne 1989: Erziehung heute – Erziehung für die Zukunft. In: Pädagogik, 41, 1989, 12, 38-43
- Rauin, Udo 1989: Die trügerische Hoffnung auf „Kontinuität“. Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschkonstruktionen. In: Die Deutsche Schule, 81, 1989, 3, 339-348

**1988:**

- Berg, Hans-Christoph u.a. 1988: Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion. Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft. In: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen – Befunde – Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Hg. von Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki. Beltz, 181-189
- Fend, Helmut 1988: Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung, 28, 1988, 4, 537-547
- Geschka, H. 1988: Kreativitätstechniken in Produktionsplanung und -entwicklung. In: Löhn, J. (Hg.) 1988: Innovationsberater II. Freiburg: Haufe-Verlag, 183-215 :
- Heiner, Maja 1988: Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Fallbeispiele zur Dokumentation und Reflexion beruflichen Handelns. Freiburg i. Br.: Lambertus
- Herz, Otto 1988: Veränderung der Lebensbedingungen – Veränderung der Lernbedingungen. Zehn Zuspitzungen und zwei Folgerungen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule – ein Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schule?. Soest: Soester Verlagskontor, 7-19 (4. Aufl. 1990)
- Klemm, Klaus und Hans-G. Rolff 1988: Der heimliche Umbau der Sekundarstufe. In: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band V. Hg. von H.-G. Rolff u.a. Juventa , 75-101
- Krumm, Volker 1988: Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern. In: ZfPäd, 34, 1988, 5, 601-619

Snyder, K.J. 1988: Competency training for Managing Productive Schools. San Diego: HBJ publishers

### 1987:

Bohnsack, Fritz 1987: Pädagogische Strukturen einer „guten“ Schule heute. In: Ulrich Steffens und Tino Bargel (Hg.): Untersuchungen zur Unterrichtsqualität. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 1, Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 105-118

Clift, P.S. and D.L. Nuttal 1987: Studies in School. Self-Evaluation. London: Falmer

Noblit, G.W. und W.T. Pink (Hg.) 1987: Schooling in Social Context: Qualitative Studies. Norwood, N.J. :

Weinert, Franz E. und Andreas Helmke 1987: Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Kinder? In: Ulrich Steffens und Tino Bargel (Hg.): Untersuchungen zur Unterrichtsqualität. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 3. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 17-31

### 1996:

Dalin, Per 1986: Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule. Schöningh

Fend, Helmut 1986: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, 78, 1986, 3, 275-293

Kern, Bärbel 1986: Neuerungen im Schulalltag – Initiativen entfalten und aushandeln statt Vorschriften studieren und klagen! In: Die Deutsche Schule, 78, 1986, 2, 212-222

Morgan, Gareth 1986: Images of Organization. Newbury Park, Cal.: Sage Publications

Morgan, Gareth 1986: Images of Organization. Newbury Park, Cal.: Sage Publications

Philipp, Elmar 1986: OE-Verfahren: Selbstuntersuchung. In: Schulleitungsseminar – Grundkurs Organisationsentwicklung, Heft 2.1. Soest:

Steffens, Ulrich 1986: „...und sie bewirkt doch viel“. 'Portrait' einer Schule auf der Grundlage der Konstanzer Gesamtschulbefunde. In: Die Deutsche Schule, 78, 1986, 3, 338-347

Steffens, Ulrich 1986: Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. In: Die Deutsche Schule, 78, 1986, 3, 294-305

Zimmer, Jürgen und Elisabeth Niggemeyer 1986: Macht die Schule auf, läßt das Leben rein. Beltz Community Education

### vor 1986:

Keefe, James; Edgar A. Kelley and Stephen K. Miller 1985: School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting. In: NASSP Bulletin, 69, 1985, NO 484, 70-77

Klafki, Wolfgang 1985: Thesen zur inneren Schulreform – am Beispiel der Gesamtschule. In: dsb.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, 228-245

Siemens 1985: Organisationsplanung. München :

Conrad, Peter und Jörg Sydow 1984: Organisationsklima. Berlin: de Gruyter :

Frommelt, Bernd und Ulrich Pohl 1983: Schulentwicklung bei sinkenden Schülerzahlen – Problem erkannt und zu den Akten geschrieben? In: Die Deutsche Schule, 75, 1983, 6, 469-490

Klafki, Wolfgang 1983: Plädoyer für den „Mut zu den kleinen Schritten“ im Blick auf die „Großen Perspektiven“. In: Die Deutsche Schule, 75, 1983, 3, 184-194

Lightfoot, Sara Lawrence 1983: The Good High School – Portraits of Character and Culture. New York: Basic Books

Murray, H.G. 1983: Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. In: Journal of Educational Psychology, 75, 1983, 138-149 :

Purkey, Stewart C. und Marshall S. Smith 1983: „Effective Schools: A Review“. In: The Elementary School Journal, 83, 1983, 4.

Weishaupt, Horst 1983: Schulprobleme im Ballungsraum. Analyse der demographischen, schulstrukturellen und sozialen Entwicklung in den Ballungsräumen – insbesondere von Frankfurt am Main. In: Die Deutsche Schule, 75, 1983, 6, 491-503

- Bessoth, Richard 1980: Der Lehrer als Objekt der Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule, 72, 1980, 4, 216-226
- Heydorn, Heinz-Joachim 1980: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften. Band 3. Frankfurt: Syndikat
- Rolff, Hans Günther 1980: Soziologie der Schulreform. Beltz
- Wagner-Winterhager, Luise 1979: Was heißt Pädagogisierung der Schule? In: Neue Sammlung, 19, 1979, 4, 428-435 Kopie; TKM;
- Sievers, B. 1977: Organisationsentwicklung als Problem. Stuttgart:
- Fox, Robert S. u.a. 1973: School Climate Improvement: A Challenge to the School Administrator. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan o.J. [1973]:
- Schreiner, Günter 1973: Schule als sozialer Erfahrungsraum. Überlegungen und Untersuchungen zum Phänomen des Schulklimas. Athenäum Fischer
- Rumpf, Horst 1971: Schuladministration und Lernorganisation. In: Die Deutsche Schule, 63, 1971, 3, 134-151
- Rumpf, Horst 1968: Umrisse einer sich selbst reformierenden Schule. In: Die Deutsche Schule, 60, 1968, 1, 1-11
- Furck, Carl-Ludwig 1967: Innere oder äußere Schulreform. Kritische Betrachtungen. In: ZfPäd, 13, 1967, 99-115
- Weniger, Erich 1964: Autonomie der Pädagogik. In: dsb.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim (o.J.), 3. Aufl. 1964, 71-87
- Dumke, Artur 1957: Über die kollegiale Zusammenarbeit in den Schulen. In: Die Deutsche Schule, 49, 1957, 10, 430-443
- Huth, Albert 1920: Förderung der Begabten durch Gruppenunterricht im Rahmen der Schulklasse. In: Die Deutsche Schule, 25, 1921, 4, 152-161 Kopie;
- Weniger, Erich 1929: Über die Autonomie der Pädagogik.